



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

Facultad de Formación de Profesorado y Educación

**Los escenarios de la formación inicial del profesorado de las Escuelas Normales
Rurales en México, en el contexto de la geografía política**

Directores:

**Dr. Clemente Herrero Fabregat
Dra. Rosa María Esteban Moreno**

Doctorando:

Luis Darío Salas Marín

Madrid, junio de 2017

CONTENIDO

LISTA DE FIGURAS, MAPAS, TABLAS Y GRÁFICAS.....	4
AGRADECIMIENTOS	10
RESUMEN Y PALABRAS CLAVE.....	11
ABSTRACT AND KEYWORDS	13
INTRODUCCIÓN	15
PARTE I. MARCO TEÓRICO.....	21
CAPÍTULO 1. LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO EN EL CONTEXTO DEL CAPITALISMO COGNITIVO Y DE LA GEOGRAFÍA POLÍTICA	22
1.1. Paradigmas científicos.....	23
1.2. Capitalismo cognitivo, globalización, neoconservadurismo, neoliberalismo y ciencias sociales	24
1.3. Política educativa de los organismos internacionales. ¿Prototipo neocolonial?	57
1.4. Reforma educativa en México.....	65
1.5. Geografía política y educación.....	73
CAPÍTULO 2. ENFOQUES TEÓRICO-PEDAGÓGICOS DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO EN LAS ESCUELAS NORMALES RURALES (ENR) DE MÉXICO.....	91
2.1. Enfoques teórico-pedagógicos	92
2.2. Alternativas pedagógicas desde el Sur	111
2.3. Enfoques de la formación del profesorado.....	112
2.4. Los planes de estudio de 1997 y 2012 para la formación inicial del profesorado	116
CAPÍTULO 3. ANTECEDENTES Y ESCENARIOS DE FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE LAS ESCUELAS NORMALES RURALES (ENR) DE MÉXICO	128
3.1. Antecedentes históricos de las ENR.....	130
3.2. Ubicación espacial de las ENR y particularidades.....	145
3.3. Saberes previos.....	210
3.4. Escenarios de formación inicial del profesorado: familiar, escolar, espacio público y ciberespacio	212
3.5. La política educativa del Estado sobre la formación inicial del profesorado en la actualidad.....	233
CAPÍTULO 4. FORMACIÓN INICIAL: EDUCACIÓN CON SENTIDO NACIONAL Y CONCIENCIA DE CLASE	238
4.1. Territorio y educación rural.....	239
4.2. Los cinco ejes de formación inicial del profesorado de las ENR.....	242
4.3. Cuerpo y nacionalismo.....	250

4.4. Muralismo y educación rural.....	253
4.5. Actos cívico-culturales	260
CAPÍTULO 5. ACCIONES POLÍTICAS DE LA FORMACIÓN INICIAL: ENTRE EL ESPACIO PÚBLICO Y EL CIBERESPACIO	270
5.1. Miradas de la geografía política sobre los movimientos sociales	271
5.2. Lucha estudiantil por la permanencia y pertinencia de las escuelas normales rurales. Caso de la Normal de Ayotzinapa	293
5.3. Deserción y fracaso escolar	315
CAPÍTULO 6. JUSTIFICACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA...	322
6.1. Justificación.....	323
6.2. Planteamiento del problema	324
PARTE II. TRABAJO DE CAMPO	346
CAPÍTULO 7. INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA Y CUALITATIVA	347
7.1. El trabajo de campo en las escuelas normales rurales (ENR) desde los ámbitos de la geografía política y educación	348
7.2. Investigación cuantitativa.....	351
7.3. Investigación cualitativa.....	384
CAPÍTULO 8. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS OBTENIDOS	484
8.1. Análisis y discusión sobre el comportamiento de la matrícula de las escuelas normales rurales (ENR) durante cuatro ciclos escolares.....	485
8.2. Análisis y discusión sobre preguntas y respuestas cerradas de encuesta	487
8.3. Análisis y discusión de categorías y subcategorías de investigación cualitativa	496
CONCLUSIONES	512
LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.....	524
REFLEXIONES FINALES	525
REFERENCIAS	526
ANEXO.....	547

LISTA DE FIGURAS, MAPAS, TABLAS Y GRÁFICAS

Figuras

Fig. 1.1 Pirámide capitalista.....	26
Fig. 1.2 Parodia de la representación cartográfica de México por medio de una persona secuestrada	29
Fig. 1.3 Política educativa y su objeto	31
Fig. 1.4 Neoliberalismo y teoría del derrame y otros yuyos	37
Fig. 1.5 La moral de deberes controla el mundo.....	40
Fig. 1.6 Enfoque teórico del capitalismo cognitivo.....	42
Fig. 1.7 Meritocracia	50
Fig. 1.8 El Estado global	83
Fig. 1.9 América invertida, de Joaquín Torres García, 1943	87
Fig. 1.10 Mapa Sur-Norte, de Stuart MacArthur, 1979	87
Fig. 2.1 Mapa curricular de la Licenciatura en Educación Primaria (Plan de estudios 1997) ..	117
Fig. 2.2 Mapa curricular de la Licenciatura en Educación Primaria (Plan de estudios 2012) ..	122
Fig. 3.1 Licenciaturas en las ENR.....	140
Fig. 3.2 Promedio de escolaridad de la población de 15 años y más por entidad federativa	148
Fig. 3.3 Densidad de población por entidad federativa, 2015	149
Fig. 3.4 Teatro Cuauhtémoc de la ENR de Hecelchakán.....	150
Fig. 3.5 Entrada principal de la ENR de Mactumactzá	153
Fig. 3.6 Pasillo con palmeras en la ENR de Mactumactzá.....	155
Fig. 3.7 Tríptico de difusión sobre la ENR de Mactumactzá.....	156
Fig. 3.8 Fachada de la ENR de Tamazulápam	158
Fig. 3.9 Explanada principal de la ENR de Ayotzinapa.....	161
Fig. 3.10 Represión policiaca contra estudiantes de la ENR de Ayotzinapa	163
Fig. 3.11 Camino al salón de clases, ENR de Ayotzinapa	165
Fig. 3.12 Lucio Cabañas en las oficinas académico-administrativas de la ENR de Ayotzinapa	165
Fig. 3.13 Entrada principal, con neblina de fondo, de la ENR de Teteles	166
Fig. 3.14 Paisaje de la ENR de Teteles	168
Fig. 3.15 Entrada de la ENR de Panotla.....	169
Fig. 3.16 Escudo de la ENR de Panotla, Tlaxcala.....	171
Fig. 3.17 Entrada principal de la ENR de Amilcingo	173
Fig. 3.18 Interior de la ENR de Tenerife.....	176
Fig. 3.19 Mural en la enr de Tenerife	176
Fig. 3.20 Exterior de la ENR de Tiripetío	179
Fig. 3.21 Fachada principal de la ENR de Atequiza	183
Fig. 3.22 Fachada principal de la ENR de Cañada Honda	185
Fig. 3.23 Alumnas de la ENR de Cañada Honda	187
Fig. 3.24 Edificio de la biblioteca y archivo histórico de la ENR de San Marcos	189
Fig. 3.25 Movilización política de estudiantes de las ENR.....	191
Fig. 3.26 Patio de la ENR de El Cedral.....	193
Fig. 3.27 Fecha grabada en el piso de la entrada principal de la ENR de Aguilera	199
Fig. 3.28 Entrada principal de la enr de Aguilera	201
Fig. 3.29 Auditorio de la ENR de Aguilera.....	202
Fig. 3.30 Fachada de la ENR de Saucillo.....	203

Fig. 3.31 Entrada principal de la ENR de El Quinto	206
Fig. 3.32 Danza del venado, mural conmemorativo del aniversario núm. 85 de la ENR de El Quinto.....	208
Fig. 3.33 Saberes previos	211
Fig. 3.34 Mujer protestando el 25-S frente al Congreso de los Diputados, Madrid, España	225
Fig. 3.35 Cartel que invita a la marcha nacional de la FECSM	228
Fig. 4.1 Área de Módulos de producción, ENR de Cañada Honda.....	247
Fig. 4.2 Cerda reproductora, ENR de Cañada Honda	247
Fig. 4.3 Alumna participante en danza folclórica de la ENR de Amilcingo	248
Fig. 4.4 Pista de atletismo de la ENR de Teteles	249
Fig. 4.5 Concursante a Flor Normalista 2015, Zócalo de Amilcingo.....	251
Fig. 4.6 Escudo de la Normal del Desierto	252
Fig. 4.7 Bonampak: Capilla Sixtina de América.....	253
Fig. 4.8 La patria, de Jorge González Camarena.....	255
Fig. 4.9 El maestro: forjador de conciencias, de Patricio Rivera Rivera, ENR de Aguilera.....	256
Fig. 4.10 Desfile Flor Normalista 2015 en calles de Amilcingo.	262
Fig. 4.11 Concursantes a Flor Normalista 2015 de la ENR de Amilcingo	263
Fig. 4.12 Aniversario de la represión política a la ENR de Tiripetío, 17 de octubre de 2015 ..	267
Fig. 4.13 Vanguardia de la marcha de la ENR de Tiripetío, 17 de octubre de 2015.....	267
Fig. 4.14 Estudiantes que se manifiestan en el aniversario de la represión política gubernamental contra la ENR de Tiripetío, 17 octubre de 2015.....	268
Fig. 4.15 Intervención de la fuerza pública en la ENR de Aguilera, agosto de 2012.....	269
Fig. 5.1 Movimientos sociales contra el capitalismo	272
Fig. 5.2 Represión a los estudiantes de la ENR de Ayotzinapa	294
Fig. 5.3 Boteo de estudiantes de la ENR de Tamazulápam	297
Fig. 5.4 Jóvenes normalistas de Ayotzinapa asesinados, 12 de diciembre de 2011	300
Fig. 5.5 Julio César Mondragón Fontes, estudiante de la ENR de Ayotzinapa desollado en Iguala, Gro., 26 de septiembre de 2014.....	301
Fig. 5.6 Sillas a la espera de ser ocupadas por los alumnos detenidos y desaparecidos de la ENR de Ayotzinapa.....	302
Fig. 5.7 Mutilados y en descomposición.....	303
Fig. 5.8 Justicia selectiva.....	309
Fig. 5.9 Soporte	314
Fig. 6.1 Mural del maestro rural y el trabajo comunitario	323
Fig. 6.2 Narco-Estado	335
Fig. 6.3 Pa' que lo sepan	337
Fig. 7.1 Descripción del análisis factorial exploratorio (AFE) y análisis factorial confirmatorio (AFC)	365
Fig. 7.2 Visualizador de la matriz de códigos	386
Fig. 7.3 Retrato de documento de informantes clave	388
Fig. 7.4 Cocurrencia código-cinco ejes	389
Fig. 7.5 La maestra rural sembradora de semillas, ENR de Amilcingo	406
Fig. 7.6 Mural de la ENR de Aguilera	410
Fig. 7.7 Mural de la ENR de Tenerife	410
Fig. 7.8 Mural de la ENR de Amilcingo	411
Fig. 7.9 Mural de la ENR de Ayotzinapa (1)	412
Fig. 7.10 Mural de la ENR de Ayotzinapa (2)	413
Fig. 7.11 Mapa de subcódigos de la FECSM en la formación inicial	444

Fig. 7.12 Visualizador de la matriz de códigos y subcódigos de proxemia	463
Fig. 7.13 Graduación de alumnas de Amilcingo con el gobernador en turno de Morelos, Graco Ramírez	468
Fig. 7.14 Visualizador de “Utilidad social”, según alumnos.....	483
Fig. 8.1 Cocurrencia código-cinco ejes	500
Fig. 8.2 Malestar estudiantil	510
Fig. 8.3 Representante FECSM-malestar estudiantil	510

Mapas

Mapa 3.1 Ubicación de las escuelas normales rurales de México, 2014	146
Mapa 3.2 Escuela Normal Rural Justo Sierra Méndez, Hecelchakán, Campeche	151
Mapa 3.3 Escuela Normal Rural Mactumactzá, Mactumactzá, Chiapas	154
Mapa 3.4 Escuela Normal Rural Vanguardia, Tamazulápam, Oaxaca	159
Mapa 3.5 Escuela Normal Rural Raúl Isidro Burgos, Ayotzinapa, Guerrero	162
Mapa 3.6 Escuela Normal Rural Carmen Serdán, Teteles, Puebla	167
Mapa 3.7 Escuela Normal Rural Benito Juárez, Panotla, Tlaxcala.....	170
Mapa 3.8 Escuela Normal Rural Emiliano Zapata, Amilcingo, Morelos	174
Mapa 3.9 Escuela Normal Rural Lázaro Cárdenas del Río, Tenería, México	177
Mapa 3.10 Escuela Normal Rural Vasco de Quiroga, Tiripetío, Michoacán.....	180
Mapa 3.11 Escuela Normal Rural Miguel Hidalgo, Atequiza, Jalisco.....	184
Mapa 3.12 Escuela Normal Rural Justo Sierra Méndez, Cañada Honda, Aguascalientes	186
Mapa 3.13 Escuela Normal Rural Matías Ramos Santos, San Marcos, Zacatecas	190
Mapa 3.14 Escuela Normal Rural Profra. Amina Madera Lauterio, El Cedral, San Luis Potosí	194
Mapa 3.15 Escuela Normal Rural José Guadalupe Aguilera, Aguilera, Durango	200
Mapa 3.16 Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón, Saucillo, Chihuahua	204
Mapa 3.17 Escuela Normal Rural General Plutarco Elías Calles, El Quinto, Sonora.....	207

Tablas

Tabla 7.1 Alumnos inscritos en las ENR por ciclo escolar	353
Tabla 7.2 Agrupación de las preguntas	366
Tabla 7.3 Frecuencia y porcentaje de las respuestas dadas a la pregunta 1 del instrumento	367
Tabla 7.4 Actitud hacia el plan de estudios.....	368
Tabla 7.5 Actitud hacia el sistema de valores y la formación inicial	369
Tabla 7.6 Frecuencia y porcentaje de las respuestas dadas a la pregunta 10 del instrumento ..	371
Tabla 7.7 Actitud hacia las habilidades de aprendizaje en la formación inicial.....	372
Tabla 7.8 Frecuencia y porcentaje de las respuestas dadas a la pregunta 20 del instrumento ..	373
Tabla 7.9 Actitud hacia los enfoques teórico-pedagógicos y su aplicación	374
Tabla 7.10 Actitud frente a las prácticas escolares	376
Tabla 7.11 Actitud frente al apoyo de las autoridades y maestros en la formación	378
Tabla 7.12 Frecuencia y porcentaje de las respuestas dadas a la pregunta 29 del instrumento	379
Tabla 7.13 Frecuencia y porcentaje de las respuestas dadas a la pregunta 31 del instrumento	381
Tabla 7.14 Actitud hacia la defensa y difusión de las ENR	382
Tabla 7.15 Lista de categorías y subcategorías	385
Tabla 7.16 Permanencia de escuelas normales. Espacio físico	391

Tabla 7.17 Permanencia de escuelas normales. Desarrollo regional y local.....	394
Tabla 7.18 Permanencia de escuelas normales. Contexto educativo	397
Tabla 7.19 Permanencia de escuelas normales. Educación a escuelas primarias rurales.....	399
Tabla 7.20 Permanencia de escuelas normales. Continuación y transformación en el espacio rural	401
Tabla 7.21 Muralismo en la formación inicial. Preservan memoria histórica e identidad nacional	403
Tabla 7.22 Muralismo en la formación inicial. Formación inicial.....	405
Tabla 7.23 Permanencia de enr. Conciencia de clase y lucha	407
Tabla 7.24 Satisfacción personal. Decisión vocacional	414
Tabla 7.25 Satisfacción personal. El dar y recibir.....	416
Tabla 7.26 Satisfacción personal. Movilidad social.....	418
Tabla 7.27 Escenarios y currículum del Plan de estudios 2012. Comparación con Plan de estudios 1997.....	420
Tabla 7.28 Escenarios y currículum del Plan de estudios 2012. Teorías pedagógicas.....	422
Tabla 7.29 Escenarios y currículum del Plan de estudios 2012. Fuentes de información impresa y digital.....	423
Tabla 7.30 Escenarios y currículum del Plan de estudios 2012. Valoración de práctica profesional.....	425
Tabla 7.31 Escenarios y currículum del Plan de estudios 2012. Formación, creatividad y aplicación	427
Tabla 7.32 Escenarios y currículum del Plan de estudios 2012. Actividades manuales y artísticas	430
Tabla 7.33 Escenarios y currículum del Plan de estudios 2012. Cantidad, contextualización y nivel cognitivo de los contenidos programáticos	432
Tabla 7.34 Escenarios y currículum del Plan de estudios 2012. Tipo de evaluación.....	435
Tabla 7.35 La FECSM en la formación inicial. Formación política	437
Tabla 7.36 La FECSM en la formación inicial. Lucha por cambios estructurales en México..	439
Tabla 7.37 La FECSM en la formación inicial. Organización estudiantil por plantel	441
Tabla 7.38 La FECSM en la formación inicial. Cinco ejes de formación inicial.....	442
Tabla 7.39 La feesm en la formación inicial. Defensa de las ENR.....	446
Tabla 7.40 Observación y prácticas escolares. Plan de estudios de 1997	448
Tabla 7.41 Observación y prácticas escolares. Acercamiento a contextos diversos y marginados	450
Tabla 7.42 Observación y prácticas escolares. Aprendizaje significativo	453
Tabla 7.43 Formador de formación inicial. Fomento de valores	455
Tabla 7.44 Formador de formación inicial. Investigación educativa	457
Tabla 7.45 Formador de formación inicial. Formación permanente de docentes	460
Tabla 7.46 Formador de formación inicial. Proxemia y solidaridad con alumnos.....	462
Tabla 7.47 Malestar estudiantil. Compromiso individual y grupal	465
Tabla 7.48 Malestar estudiantil. Comportamiento de maestros, directivos y grupos de poder.	466
Tabla 7.49 Malestar estudiantil. Insatisfacción escolar.....	471
Tabla 7.50 Malestar estudiantil. Deserción escolar.....	472
Tabla 7.51 Utilidad social. Apoyo a niños en aprendizaje.....	474
Tabla 7.52 Utilidad social. Valor histórico y pedagógico	477
Tabla 7.53 Utilidad social. Formación integral para el cambio social	479
Tabla 7.54 Utilidad social. Experiencias en aprendizaje y necesidades básicas	482

Gráficas

Gráfica 7.1 Comportamiento de la matrícula en la ENR de Cañada Honda	353
Gráfica 7.2 Comportamiento de la matrícula en la ENR de Hecelchakán	354
Gráfica 7.3 Comportamiento de la matrícula en la ENR de Mactumactzá	355
Gráfica 7.4 Comportamiento de la matrícula en la ENR de Saucillo.....	355
Gráfica 7.5 Comportamiento de la matrícula en la ENR de Aguilera.....	356
Gráfica 7.6 Comportamiento de la matrícula en la ENR de Ayotzinapa	357
Gráfica 7.7 Comportamiento de la matrícula en la ENR de Atequiza	357
Gráfica 7.8 Comportamiento de la matrícula en la ENR de Tenerife.....	358
Gráfica 7.9 Comportamiento de la matrícula en la ENR de Tiripetío.....	359
Gráfica 7.10 Comportamiento de la matrícula en la ENR de Amilcingo.....	359
Gráfica 7.11 Comportamiento de la matrícula en la ENR de Tamazulápam	360
Gráfica 7.12 Comportamiento de la matrícula en la ENR de Teteles	361
Gráfica 7.13 Comportamiento de la matrícula en la ENR de El Cedral.....	361
Gráfica 7.14 Comportamiento de la matrícula en la ENR de El Quinto	362
Gráfica 7.15 Comportamiento de la matrícula en la ENR de Panotla.....	362
Gráfica 7.16 Comportamiento de la matrícula en la ENR de San Marcos.....	363
Gráfica 7.17 Comportamiento de la matrícula en las ENR	364
Gráfica 7.18 Distribución de las respuestas a la pregunta 1	367
Gráfica 7.19 Actitud hacia el plan de estudios	368
Gráfica 7.20 Perfil de actitud hacia el plan de estudios	369
Gráfica 7.21 Actitud hacia el sistema de valores y la formación inicial	370
Gráfica 7.22 Perfil de actitud hacia el sistema de valores y la formación inicial.....	370
Gráfica 7.23 Distribución de las respuestas a la pregunta 10.....	371
Gráfica 7.24 Actitud hacia las habilidades de aprendizaje en la formación inicial.....	372
Gráfica 7.25 Perfil de actitud hacia las habilidades de aprendizaje en la formación inicial	373
Gráfica 7.26 Frecuencia y porcentaje de las respuestas dadas a la pregunta 20 del instrumento	374
Gráfica 7.27 Actitud hacia los enfoques teórico-pedagógicos y su aplicación	375
Gráfica 7.28 Perfil de actitud hacia los enfoques teórico-pedagógicos y su aplicación.....	375
Gráfica 7.29 Actitud frente a las prácticas escolares.....	376
Gráfica 7.30 Perfil de actitud frente a las prácticas escolares	377
Gráfica 7.31 Actitud frente al apoyo de las autoridades y maestros en la formación	378
Gráfica 7.32 Perfil de actitud frente al apoyo de las autoridades y maestros en la formación..	379
Gráfica 7.33 Frecuencia y porcentaje de las respuestas dadas a la pregunta 29 del instrumento	380
Gráfica 7.34 Frecuencia y porcentaje de las respuestas dadas a la pregunta 31 del instrumento	381
Gráfica 7.35 Actitud hacia la defensa y difusión de las ENR	382
Gráfica 7.36 Perfil de actitud hacia la defensa y difusión de las ENR.....	383
Gráfica 7.37 Permanencia de escuelas normales, según todos los informantes	390
Gráfica 7.38 Muralismo en la formación inicial, según todos los informantes.....	403
Gráfica 7.39 Satisfacción escolar, según todos los informantes	414
Gráfica 7.40 Escenarios y currículum del Plan de estudios 2012, según todos los informantes.....	420
Gráfica 7.41 La FECSM en la formación inicial, según todos los informantes	437
Gráfica 7.42 Observación y prácticas escolares, según todos los informantes	448
Gráfica 7.43 Formador de formación inicial, según todos los informantes	454

Gráfica 7.44 Malestar estudiantil, según todos los informantes.....	464
Gráfica 7.45 Utilidad social, según todos los informantes.....	473
Gráfica 8.1 Caída de matrícula estudiantil en las ENR.....	485
Gráfica 8.2 Crecimiento de la matrícula en la ENR de Mactumactzá.....	487

AGRADECIMIENTOS

A la memoria de mi padre *Chito* Salas Quevedo y mi madre *Lola* Marín Macario, quienes me dieron una visión de lucha congruente a favor de los que menos tienen; de vida sencilla y con amor y respeto hacia la naturaleza. A mis hermanos y hermanas, y demás familiares, por el calor humano que nos hemos brindado de cuando en cuando.

A Tere, mi compañera, porque juntos hemos caminado a contracorriente del familismo capitalista neoliberal.

A Carmen Sámano, maestra y amiga, por las enseñanzas dadas y la proxemia que nos ha unido en lo político - académico y a nivel personal durante muchos años.

A mis directores de tesis, Clemente y Rosa, quienes me acompañaron con observaciones, sugerencias y aliento hacia la conclusión de esta etapa de mi vida académica.

A los estudiantes de las Escuelas Normales Rurales (ENR) de México y de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) que han sido golpeados, detenidos, torturados, asesinados y desaparecidos por los distintos gobiernos de México, y cuyo único delito ha sido defender la educación pública y gratuita.

A mis compañeros maestros y miembros de la Asamblea Universitaria Académica, que juntos, libres y en la cárcel, hemos enfrentado la política educativa neoliberal en la UNAM y fuera de ella.

A Fernanda, Brenda y Hugo por su apoyo técnico y humano ofrecido para la conclusión de este trabajo de investigación de tesis.

A mis colegas españoles Guillermo y Montserrat, al igual que Rosa L., también por el acompañamiento dado.

A mi colega Agustín, por los debates en torno a la función social del investigador educativo.

A Ángeles, porque ambos demostramos que la amistad también es posible.

A mis exalumnos, ahora amigos, Denise, Kameyama, Blanca, Roberto y Karelia, así como al resto de exalumnos cobijados por la noche.

RESUMEN Y PALABRAS CLAVE

El problema principal de esta investigación radica en ubicar los escenarios o espacios donde se imparte la formación inicial del profesorado de las escuelas normales rurales de México; así como en la lógica de profundizar en el problema planteado, explicar y valorar los escenarios de formación inicial.

Para ello se articuló la geografía política con la educación, con la finalidad de observar, analizar y precisar la capacidad de gestión o decisión política que realizan los distintos actores involucrados en la formación inicial, particularmente sus estudiantes, más allá de los límites establecidos del espacio físico tradicional, que es la escuela en sí; ya sea para formarse académicamente durante las prácticas escolares, luchar en el espacio público por la defensa de las escuelas normales rurales o por la presentación con vida de los jóvenes detenidos y desaparecidos de la normal de Ayotzinapa.

El problema se abordó combinando un tipo de investigación cuantitativa con una cualitativa. En la parte cuantitativa se escogió una muestra representativa de alumnos del tercer año de la carrera de ocho normales rurales ubicadas en distintos estados de México; mientras que en la cualitativa se definió una muestra representativa de quince informantes clave, entre directivos, maestros y estudiantes, y también de diferentes escuelas normales.

Se midió el grado de satisfacción que los alumnos tienen sobre esta modalidad educativa, además de los temas o aspectos de mayor interés que destacaron los informantes clave. Acerca de la percepción que los alumnos tienen de su escuela, se identificaron altos niveles de satisfacción combinados con malestar estudiantil.

Por otro lado, los aspectos de mayor interés que los informantes clave mostraron, en particular los discentes, fueron los temas o categorías analíticas “Cinco ejes de formación inicial”, “Organización estudiantil por plantel”, “Defensa de las ENR” y “Malestar estudiantil”.

Además, en este proceso de investigación se detectó una disminución de la matrícula de alumnos inscritos en esta modalidad educativa, durante un periodo de cuatro años, entre los ciclos escolares del 2013-2014 al actual 2016-2017.

Por lo tanto, se llega a la conclusión de que es necesario promover y transformar las escuelas normales rurales como opción educativa para los jóvenes que viven en los espacios rurales de México.

Palabras clave: *formación inicial, geografía política, educación, escuelas normales rurales, cinco ejes de formación inicial.*

ABSTRACT AND KEYWORDS

The main subject of this research consists in locating the scenarios in which the initial teacher education of Mexico's rural schools for teacher education (normales) is taking place; as well as the logic behind the subject under consideration, explain, and assess the initial teacher education scenarios.

To this effect, the political geography was coordinated with education, in order to observe, analyze, and specify the management capacity or political choices made by the different agents implicated in the initial training (especially the students), beyond the traditionally established material limits of the school itself; whether for the professional development during school practices, struggling in the public sphere for the defense of rural schools for teacher education, or requesting Ayotzinapa's arrested and missing teacher students.

The subject was addressed by merging quantitative and qualitative types of research. Regarding quantitative research, a representative sample of third year students from eight rural schools was selected. Whereas concerning qualitative, a representative sample of fifteen key informants (executives, teachers, and students, also from different schools) was selected.

The level of fulfillment of the students concerning this type of education was measured, as well as the subjects and features pinpointed by the key informants. About student's perception about their school, a high level of satisfaction was detected, combined with student discomfort.

Furthermore, the features of higher interest shown by the key informants, particularly the students, were: the subjects or analytical categories 'The five axes of initial formation', 'Student organization', 'Defense of the ENR', and 'Student discomfort'.

In addition, a decrease in the number of active students in this type of education was identified in this research process, in a four years period; from 2013 to 2014, and from 2016 to 2017.

Therefore, the study reaches the conclusion that it is necessary to foster and transform the rural schools for teacher education as an educational alternative for the youngsters living in the rural locations of Mexico.

Keywords: *initial formation, political geography, education, rural schools for teacher education, normales, five axes of initial formation.*

INTRODUCCIÓN

La presente investigación es un acercamiento a las escuelas de formación inicial del profesorado del medio rural mexicano: las escuelas normales rurales (ENR), surgidas en 1922, en plena época posrevolucionaria, y pioneras en el contexto de América Latina. En aquel entonces, la clase política deseó tanto construir un nuevo hombre desde la escuela rural, es decir, civilizado, occidental, promotor de la identidad nacional y del progreso para México, etcétera, como contribuir a sus propios fines: homogeneizar a la población del medio urbano y rural para su control social, político y económico a favor de la naciente clase dirigente.

La investigación educativa relacionada no sólo con la formación inicial del profesorado sino con el conjunto de las ENR de México es raquítica. De ahí que Pablo Latapí Sarre en su conferencia magistral del cierre del congreso del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, desarrollado en Mérida, Yucatán, en 2007, expresara que era necesario hacer investigación educativa en áreas abandonadas por quienes se dedican a ello; se refería a la educación de pueblos originarios y a la educación rural. Contradictoriamente, fue inmediatamente después de los lamentables acontecimientos de la detención y desaparición de 43 estudiantes normalistas de la ENR de Ayotzinapa en la ciudad de Iguala, Guerrero, el 26 y 27 de septiembre de 2014, cuando la comunidad estudiantil y académica prestó atención al tema de las ENR de México; sin embargo, no se interesó en el rubro de la investigación educativa.¹

Por ello, este trabajo es importante, ya que pretende analizar la formación inicial del profesorado en educación rural para el México contemporáneo, al tomar como referencia los distintos escenarios que garantizan el desarrollo teórico, político y práctico de los jóvenes que cursan estudios en las ENR.

El problema esencial que afronta la presente investigación es delimitar los espacios donde los estudiantes de las ENR obtienen su formación inicial del profesorado, junto a la amenaza recurrente del Estado mexicano por cerrar o desaparecer las ENR como escenarios o lugares de formación inicial del profesorado, cuyo futuro será el trabajo docente en comunidades rurales. La actitud ambivalente de las políticas educativas del Estado hacia las ENR ha dado como resultado que éstas desempeñen su función de

¹ Se cree que ante aquellos desagradables acontecimientos de Ayotzinapa se dará un repunte de este tipo de investigación acerca de la situación actual de las ENR.

formación inicial de profesores en condiciones de precariedad material, pues, en efecto, se limitan y radicalizan los escenarios de esta formación para y por los estudiantes.

A partir de 1940, cuando llegó al poder el presidente de la República mexicana, Manuel Ávila Camacho, el Estado y las élites del poder político y económico fueron cerrando paulatinamente esta opción educativa para los hijos de campesinos y obreros pobres. Según estas élites, las ENR ya no eran necesarias porque no hacían falta maestros en el medio rural. Datos duros (estadísticos) del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) y del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) expresan, respectivamente, que en 2017 hay un déficit de profesores en el medio rural y que existe una mayor dispersión de la población en localidades con menos de cien habitantes en el campo mexicano.

Al respecto, una de las consignas que la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM) proclama para defender la permanencia de las ENR en México es que, mientras la pobreza exista, las ENR tendrán razón de existir. Por su parte, el Banco Mundial (BM) declaró en abril de 2015 que la pobreza en México lleva cuarenta años estancada. Aunado a ello, hay que tomar en cuenta que la mayor parte de la clase trabajadora tiene y tendrá cero posibilidades de ahorrar en su proceso de jubilación.

Las ENR están conformadas por dieciséis planteles en igual número de entidades federativas de México; están ubicados en el centro-norte y en estados del Pacífico mexicano. En las décadas de los años veinte y treinta del siglo XX, el emplazamiento geográfico de las ENR respondía igualmente a un control del territorio por parte del poder político central del país; recordemos que para entonces el campo mexicano era el principal motor de la economía de la nación.

Muchas de las ENR nacieron paradójicamente como una proyección y conquista urbana de las ciudades sobre el campo mexicano; en algunos casos, la ciudad capital del estado correspondiente mantuvo una relativa lejanía con la ubicación de la ENR respectiva, por ejemplo, entre Chilpancingo y Ayotzinapa. Hoy, ante el avance de la mancha urbana y la mejora en las vías y medios de transporte, prácticamente las ENR se ubican en el área metropolitana de algunas ciudades importantes, como es el caso de la ENR de

Mactumactzá y el área metropolitana de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, la capital del estado de Chiapas, pues la primera prácticamente ha sido absorbida por la segunda.²

Desde el ámbito de la geografía política y su relación con la educación, como marco de la presente investigación, resulta de interés indagar la formación inicial del profesorado como hechura profesional de Estado que buscó conformar un orden social para garantizar la consolidación del Estado-nación y las estructuras de poder hegemónico en los inicios de las ENR y posteriormente. El Estado establece en esa formación, junto con la clase empresarial y organismos internacionales tipo la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), un marco regulatorio para los sujetos en formación a fin de llevarlos a la senda de la obediencia y la aceptación del orden establecido. No obstante, los sujetos de aprendizaje se enmarcan poco a poco en dos terrenos ideológicos, en el impuesto: hegemónico-conservador, y en el contestatario: contrahegemónico-progresista.

Por otro lado, cuando un servidor daba los primeros pasos como estudiante en el doctorado de Innovación y Formación del Profesorado, en 2007, las declaraciones de Latapí invitaron a la reflexión, por lo que fueron retomadas por quien escribe estas líneas para dar forma a un problema educativo que priorizara la situación actual de las ENR, ya que la investigación educativa tocaba sólo, en términos generales, las cuestiones de tipo historiográfico de este modelo educativo.

El responsable de esta investigación hace un intento por situar y desarrollar, a nivel personal, la praxis política del trabajo teórico con la práctica en el proceso de investigación de las ENR. Esta praxis ha implicado que el autor de esta investigación se haya involucrado en las necesidades de tipo académico, productivo y de lucha política con los miembros de estas escuelas a través de sus estudiantes, aglutinados en la FECSM.

El interés por trabajar las ENR se da porque este tipo de escuelas son *atípicas* en la gestión del Estado mexicano, ya que no sólo están dirigidas por una dirección general (director, subdirector académico...) elegida por el Estado, por medio de la Secretaría de Educación

² Además, esto es producto de los procesos de urbanización, adelantos tecnológicos y estilos de vida de la sociedad global, presentes gradualmente en las comunidades más apartadas del planeta, junto con procesos de transculturización, es decir, perder los rasgos culturales propios (deculturización) y asumir otros (aculturización) por decisión personal o por influencia de agentes externos, como los *mass media*, latentes en la juventud del medio rural (mexicano). Todo esto lleva, lamentablemente, a que los jóvenes egresados de las ENR, una vez incorporados al mercado laboral, abandonen el ejercicio docente del espacio rural en el que fueron formados.

Pública (SEP), sino también por una estructura de gobierno que incluye a los estudiantes, representados de *facto* por el Comité Estudiantil en dicha estructura.

El trabajo está conformado por dos partes. En la primera parte se presenta el estado de la cuestión teórica de la temática de investigación; en la segunda, se procura comprobarlo mediante el trabajo de campo en los ámbitos de investigación cualitativa y cuantitativa.

En el ámbito metodológico y trabajo de campo,³ nos hemos enfrentado a dos situaciones o realidades contextuales que trastocaron y reafirmaron continuar con los objetivos planteados. Por un lado, hay quienes en la investigación científica proclaman que no es necesario abarcar un universo de trabajo de campo tan amplio, sino que la especificidad o reducción del universo de investigación igualmente es representativa del problema a desarrollar y resolver. Otros se inclinan por la amplitud del universo de trabajo con objeto de que la muestra sea representativa del problema tratado. Quien escribe estas líneas se inclina por la segunda opción.

Sin embargo, debido a la narcoviolencia imperante en México, este autor ha limitado sus desplazamientos a algunas ENR mientras no existan condiciones favorables para realizar visitas de campo en esos planteles, caso concreto de la ENR de Atequiza, cuya entidad donde está asentada, Jalisco, ha vivido un exceso de violencia en algunas de sus zonas desde abril y mayo de 2015. En otros lugares, a pesar de la violencia latente, el responsable de esta investigación estuvo presente en ciertas ENR, como Ayotzinapa, Guerrero; El Cedral, San Luis Potosí; San Marcos, Zacatecas, y Aguilera, Durango.⁴

Sospechamos que una de las razones por las cuales los investigadores educativos no han hecho investigación sobre la situación actual de las ENR se debe al ambiente de politización alto que las caracteriza. No obstante, hace falta voluntad política para

³ Cabe aclarar que, en ciertos posgrados de México, el profesorado recomienda a sus alumnos no hacer trabajo de campo por el exceso de violencia que prevalece en el país en los tiempos que corren.

⁴ Por ejemplo, en verano de 2014 visité la ENR de Aguilera para realizar la encuesta y las entrevistas a alumnos y maestros, respectivamente, y me hospedé en la cabecera municipal del área de estudio, Canatlán, donde un supuesto integrante del narco me estuvo persiguiendo, primero, en un establecimiento de venta de helados y, después, al pedir que un bolero (trabajador que limpia zapatos) me lustrara las botas en la plaza principal de esta localidad. En ambos lugares, pedí a las personas que me atendieron que me realizaran preguntas, con el fin de que por atrás llegara el sujeto del narco, corroborara información acerca de mí —pues, en definitiva, yo era un personaje desconocido en el pueblo— y me dejara en paz. Este sujeto siempre se mantuvo alejado de mí, sin embargo, pude observar su mirada; era sádica (como la de los agentes de seguridad del Estado) pero, paradójicamente, también ostentaba miedo hacia mi persona.

adentrarse en este tipo de ambientes cuando se tiene la convicción de trabajar este tipo de escuelas. Entrar a las ENR no es nada fácil, menos cuando la FECSM es fuerte en algunas de ellas y se tiene la sospecha de que algún intruso externo, enviado por el gobierno, pretende sacar información para otros fines que no sean académicos, entre otras consideraciones.

Personalmente, tuve serios problemas para realizar la encuesta del cuestionario base (*ver cuestionario 1 en Anexo*) a ser aplicado a los alumnos de la ENR de Tenerife, Estado de México, porque los diferentes comités estudiantiles de esta escuela siempre pusieron trabas y me dieron largas durante varios años para poder aplicar la encuesta; en contraste, durante sus aniversarios me mandaban llamar para que les dictara alguna conferencia sobre las ENR y sus planes de estudio. Esta situación fue frustrante, a menudo venía en mí la depresión, desmotivación y desgana para continuar con la tesis doctoral, sin embargo, no claudiqué.

En otro caso, las alumnas del Comité Estudiantil de la ENR de Tamazulápam censuraron e impidieron la aplicación de la encuesta en el primer semestre de 2015 por la manera como estaba redactada la pregunta número 35 (*ver cuestionario 1 en Anexo*), sin embargo, no impusieron restricciones para que la persona responsable de esta investigación pudiera realizar las entrevistas a personas clave de la planta docente del mencionado plantel e, incluso, entrevistar a la representante del Comité Estudiantil de esta escuela.

Esta investigación de tesis, que enlaza la disciplina geográfica con el ámbito de la educación, pretende resaltar el compromiso social que tiene el investigador más allá de los muros escolares y los libros al insertarse en la cotidianidad de la formación inicial del profesorado, donde la cuestión política llevada a la praxis es determinante en la vida rural del México profundo; con ambientes oscuros que impiden ver la luz al final del túnel. Lamentablemente, tuvo que ocurrir la detención y desaparición de los jóvenes estudiantes de Ayotzinapa, en septiembre de 2014, para que las cosas cambiaran un poco en relación con las facilidades para realizar trabajo de campo en algunas ENR.

Así, el objetivo general de esta investigación es valorar los escenarios de la formación inicial del profesorado de las ENR y la utilidad social para México y sus espacios rurales.

Quienes amamos la investigación estamos convencidos de que elaborar, por ejemplo, una tesis doctoral implica no sólo tratar de abordar y contribuir a la solución de un problema

de índole social, sino también de intentar realizar una obra de arte, quizá no lograda al final del camino, pero lo importante es sostenerse y remar a contracorriente a las presiones, hostigamientos y excesos de burocratismo que se dieron por todos lados y busqué superarlos en todo momento, con *costos sociales* altos, para sacar a la luz esta investigación.

Finalmente, hace muchos años, en enero de 1980, decidí venir a España después de haber terminado mi bachillerato en México. Dos fueron las razones para emprender esa travesía que me llevó a cruzar el Océano Atlántico en barco durante 25 días para llegar finalmente al puerto de Barcelona: vivir parte del origen familiar en esta parte del mundo y estudiar en España. Problemas de índole personal y familiar, además de vivir de cerca parte de la “transición a la democracia” y la crisis económica española después de la muerte del que mejor no anotamos su nombre, provocaron que abortara el proyecto y regresara a México. Ya en este país, prometí que volvería a España posteriormente, pero para estudiar un posgrado, y aquí estoy en pleno disfrute de la conclusión de este trabajo de tesis.

PARTE I. MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1. LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO EN EL CONTEXTO DEL CAPITALISMO COGNITIVO Y DE LA GEOGRAFÍA POLÍTICA

1.1. Paradigmas científicos

El concepto de paradigma tiene que ver con la formación del profesorado en la medida de que el paradigma lo asociamos al enfoque en sí. De esta manera, los enfoques conductista, tecnológico, cognitivo, práctico-crítico y humanista son posibilidades abiertas que pueden adaptarse al método particular de la actuación didáctica de cada profesor; la inclinación por alguno de ellos tiene como marco referencial la historia personal, social, académica y política particulares que definirán la forma de ser del docente.

Sin embargo, debido a la agudización de los problemas locales, nacionales y globales, el profesor comprometido con su práctica educativa tendrá que valorar el tipo de enfoque que mejor se adapte a la enseñanza actual y presionar desde los centros escolares por un mundo mejor para todos.

Respecto al proceso de formación de un paradigma, Thomas Kuhn (1962/2010) se opone a considerar que la ciencia se construye a base de acumulación de teorías, resultados y hechos, por lo que propone que la evolución de las ciencias se da a través del concepto de paradigma —compuesto por un léxico común, los problemas que deben investigarse y la evaluación de esos problemas— y del ciclo: ciencia normal-crisis-revolución-ciencia normal. Autores como Popper se oponen a este planteamiento al considerar que la ciencia no evoluciona con la sustitución de unas ideas con respecto a otras, sino por medio de la experimentación, el carácter crítico y la refutación de las ideas.

En educación, el planteamiento de Kuhn se puede adaptar a los grandes enfoques psicopedagógicos: conductual, tecnológico, cognitivo y crítico que han prevalecido en ciertos momentos históricos y que en otras circunstancias regresan, sobre todo los dos primeros, para habilitar el funcionalismo del discurso neoliberal y posneoliberal en la enseñanza-aprendizaje, sin que las ideas contestatarias y propositivas del discurso marxista con sentido crítico y anarquistas se hagan presentes en amplitud, a pesar de quienes desde nuestra trinchera particular apoyamos y difundimos estas alternativas de búsqueda de bienestar social en todos los aspectos de la vida del individuo, sea en la educación, a pesar de que la educación pública y gratuita está desacreditada en el marco del mal llamado *nuevo orden internacional*, “inaugurado” después de la caída del Muro de Berlín, junto con planteamientos absurdos como el *fin de la historia*, de Francis Fukuyama.

Las ideas de Kuhn y Fukuyama no son ajenas a la discusión teórica en geografía, por ejemplo, Olcina y Baños (2004, pp. 42-44) difieren del primer autor cuando expresan que el conocimiento geográfico se ha venido construyendo con la historia de la humanidad y del pensamiento geográfico y que en esta disciplina no existen las rupturas teóricas, sino en todo caso dualidades o dicotomías que se han nutrido entre sí: determinismo geográfico-posibilismo; geografía sistemática, y objetiva-geografía social y subjetiva.

Asimismo, para estos autores el método geográfico sigue siendo el mismo: mapa, trabajo de campo, análisis y síntesis; agregan que en geografía no hay revoluciones, sino incorporación de posturas a los mismos fines. Al final de su trabajo, Olcina y Baños analizan el planteamiento de Fukuyama del fin de la historia y caen en contradicciones, al expresar que tal vez estemos asistiendo al fin de las ideologías geográficas, contradicción de ambos, ya que recordemos que el planteamiento de Fukuyama es rupturista, frente al reclamo de unidad en los diferentes modos de entender la realidad territorial a disímiles escalas; además, le recordamos a Fukuyama que la historia no se acaba y que la lucha sigue, en diferentes ámbitos, por un mundo mejor para los espacios y grupos sociales excluidos en países desarrollados y en desarrollo.

1.2. Capitalismo cognitivo, globalización, neoconservadurismo, neoliberalismo y ciencias sociales

Capitalismo cognitivo y globalización

Las políticas económicas de *shock* a nivel global son necesarias para el capital, a fin de corregir errores de aplicación macroeconómica, esas políticas anclan en países con débil economía y se ceban por igual con la ciudadanía de países desarrollados y en desarrollo, a través de recortes laborales, el aumento en la edad de jubilación y la limitación de los servicios públicos de salud y educación.

La burguesía, a fin de garantizar la permanencia de su capital y aumentar el monto de las ganancias, tiende a transformarse a sí misma para el logro de sus objetivos. Los dueños del mercado global, así como la complicidad de la clase política corrompida por el poder económico y político, aplican una serie de medidas, en perjuicio de la población mayoritaria (*ver fig. 1.1*), con el objetivo de garantizar esas ganancias con:

- a) Insistencia en la “Ley Universal del Cinismo Neoliberal”: privatizar los beneficios y socializar las pérdidas
- b) Invención de guerras para destruir / despoblar y construir / reordenar
- c) Obsesión por la economía energética del petróleo
- d) Políticas económicas de shock a nivel global
- e) Imperialismo territorial combinado con imperialismo-no territorial, ambos a favor de las empresas transnacionales y comercio internacional
- f) Intensificación de la explotación de los espacios de reserva neocolonial y la conquista de otros territorios
- g) Sofisticadas tecnologías de la información y la comunicación (TIC)
- h) Subordinación de la educación a la geopolítica y economía del conocimiento
- i) Hacer más agradable la vida despolitizando al ciudadano y convertirlo en ciudadano consumidor
- j) La naturaleza, la cual tiene un trato menor al de la especie humana y, en consecuencia, es objeto de explotación indiscriminada

Los insuficientes recursos económicos, por la irresponsabilidad de las élites políticas y económicas, del interior y exterior, de los mal llamados PIIGS, por sus siglas en inglés (Portugal, Irlanda, Italia, Grecia y España), en Europa, asumen esa ley del cinismo neoliberal contra el presente y futuro incierto de gruesas capas de la sociedad de esos países. En otras geografías, las élites inventan guerras: Medio Oriente, Magreb y México a fin de crear otros espacios y otras memorias en sintonía con esos grupos de poder. Parte de esas guerras permitirán acceder al control de los recursos petroleros en los países en desarrollo y dar alimento al modelo económico, depredador insaciable de los países desarrollados, y ahora China; la creación de Sudán del Sur el 9 de julio de 2011 está en esa sintonía, al igual que la *liberación* de Libia por las fuerzas combinadas de la Organización del Tratado del Atlántico Norte (OTAN) e insurgentes de ese país.

Las políticas económicas de *shock* a nivel global son necesarias para el capital, a fin de corregir errores de aplicación macroeconómica, esas políticas se anclan en países con débil economía y se ceban por igual con la ciudadanía de países desarrollados y en desarrollo, a través de recortes laborales, el aumento en la edad de jubilación y la limitación de los servicios públicos de salud y educación. La altivez y el carácter abusivo de las élites son expresados igualmente al aplicar un imperialismo territorial combinado

con un imperialismo-no territorial,⁵ ambos a favor de las empresas transnacionales y comercio internacional. Este dinamismo va acompañado por instituciones supranacionales tipo la Organización Mundial del Comercio (OMC), que bajo un marco legal y proteccionista salvaguardan los intereses de esas empresas.

Fig. 1.1 Pirámide capitalista



Fuente: Taibo (2011b), p. 28.

Decía Rosa Luxemburgo que las nuevas conquistas de territorios por el capitalismo iban siempre precedidas de guerras. De igual manera, toda guerra ensaya nuevos artefactos y/o adelantos tecnológicos; las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en su desarrollo son consustanciales a las guerras desde principios del siglo XX y al control social por estos medios. Demostrado por la Red Echelon (ver *Le Monde Diplomatique* en español, 2010, pp. 46-47), un sistema de espionaje creado por E. U. A. durante la Guerra fría. Actualmente, esta Red, además de E. U. A., tiene a Reino Unido, Canadá, Australia y Nueva Zelanda como países miembros; su objetivo es crear caballos de Troya informáticos, a fin de espiar las comunicaciones públicas y privadas a nivel mundial.

⁵ El *imperialismo territorial* alude a invadir, ocupar y explotar territorios y población de manera abusiva; a esta capacidad de ejecución, Chomsky (1999) la denomina la *quinta libertad*. El *imperialismo no-territorial* refiere a la creación de un marco legal internacional que respalde la actuación de empresas transnacionales, tanto de E. U. A. como de países desarrollados y aliados entre sí.

La respuesta por la población de a pie corre por cuenta de los movimientos sociales emergentes⁶ y, de manera nebulosa o poco clara (Estulin, 2011), por WikiLeaks y Anonymous, al denunciar las complicidades de las élites mundiales en asuntos de interés público. Élite que han delimitado el mundo en beneficio propio, detengámonos un poco en la situación de la Unión Europea y la particularidad eurozona y los efectos sociales. La eurozona es un proyecto que nació muerto cuando dio a luz, porque más que un proyecto económico, su nacimiento obedeció a razones políticas de los países fundadores, las evidencias se remiten a la decisión política de maquillar las cifras macroeconómicas de algunos países miembros, con objeto de cumplir los requisitos de ingreso a la eurozona, como el caso de Italia.

Por otro lado, las movilizaciones en países como Grecia y España muestran que el mapa de la Unión Europea se resquebraja entre el norte pudiente y el sur desgarrado por la deuda económica y los recortes sociales. En España, la parada de los *ninis* y otros colectivos en la Puerta del Sol o Kilómetro Cero, bajo la convocatoria elaborada por la plataforma Democracia real YA (DRY), mostró el sentir de hartazgo de la mayoría contra la partidocracia española coludida con los grandes intereses económicos; en un principio, esta plataforma demandaba una auténtica democracia representativa a favor de las mayorías contra la inoperancia de representación social de los partidos existentes.

Las fuertes críticas al sistema político español provocaron que la consigna “¡democracia real ya!” fuera diluida por los *mass media* con el mote de *indignados*. Sus pancartas mostradas desde la Puerta del Sol para el mundo sintetizaban su malestar: “No quiero un Ipad nuevo, quiero una vida nueva”; “¿Demócrata? ¡No te calles! ¡A LA CALLE!”, y consignas similares. En otras latitudes geográficas y al tener como punto de llegada la formación inicial del profesorado, caso de México, nos ubicamos en una problemática compleja de un claro ejemplo de “acumulación por desposesión”, desafortunadamente facilitada por el exceso de corrupción que envuelve a la clase política y a la sociedad en general.

Los escenarios de formación inicial se ubican con meridiana precisión en un contexto histórico, político, económico y social particular del medio rural mexicano y el proyecto

⁶ Aunque es pertinente reconocer que los movimientos sociales emergentes en América Latina generalmente no incluyen en la plataforma de lucha social la denuncia, más allá del poder manipulador de la televisión, contra otras maneras de controlar a la población vía Facebook, WhatsApp y Twitter por el poder mediático.

educativo de las escuelas normales rurales (ENR). Así, no es lo mismo debatir sobre las ENR en su relación con los problemas tenidos cuando éstas surgieron, en 1922, a discutir sobre esos espacios educativos actualmente, en pleno siglo XXI; donde la realidad del medio rural adquiere una mayor complejidad, enfrentada a múltiples problemas desde las esferas de decisión económica y política.

Entre esos problemas, para el campo mexicano, están el despoblamiento y el aumento de la violencia. En el primer caso, la contracción económica y la falta de empleo en el medio rural, junto a la tradición de emigrar con dirección a Estados Unidos de América —y ahora, emigrar por motivos de violencia, junto con el espejismo urbano en acecho permanente—, dan como resultado el despoblamiento de las comunidades rurales.

En el segundo aspecto, la nueva agenda de la geografía política investiga sobre las *geografías ilegales*, entre ellas, las relacionadas con el aumento de la violencia producto del narcotráfico y por las acciones violentas emprendidas por las fuerzas armadas del Estado y grupos de paramilitares; México, lamentablemente, es un buen laboratorio para el caso, su complejidad abarca el negocio de los estupefacientes y la compra de armamento por las Fuerzas Armadas de México (FAM), pues conjuntamente manejaban, hasta el 2009, una cantidad de setenta mil millones de dólares anuales aproximadamente.

Un buen negocio para los campesinos, por necesidad, es que cambien la vocación tradicional de sembrar maíz en sus parcelas por siembra de estupefacientes, cuyo máximo ganador es E. U. A. indiscutiblemente. Sin embargo, el negocio del narcotráfico extermina las economías locales de México; además, erosiona el tejido social en términos de cohesión comunitaria, junto con los más de cincuenta mil mexicanos muertos hasta ahora, en una guerra del gobierno mexicano emprendida supuestamente contra los cárteles de la droga desde 2006. En este escenario, los inocentes terminan siendo los culpables, producto de “un ajuste de cuentas” (*ver. fig. 1.2*).

Los mexicanos sumidos en una economía del narcotráfico viven también bajo la cultura del miedo; buena parte de ellos permanecen atemorizados y atrincherados en sus hogares, pierden el sentido de apropiación del espacio público y, sin esa apropiación, dejan “la plaza” a favor del poder. La geografía del cuerpo toma sentido, en tanto espacio de explotación y exterminio, pero también como lugar de resistencia y acción individual-colectiva para la construcción de espacios de libertad y autonomía donde la solidaridad y justicia social están presentes; somos conscientes del proceso de la lucha de clases y

decisiones políticas como creadores de esos y otros espacios reflejados conjuntamente, en diferencias geográficas a distintas escalas.

Harvey (2005, pp. 93-104) expresa que la construcción de una teoría de los *desarrollos geográficos desiguales* comprende dos elementos esenciales: la producción de escalas espaciales y la producción de diferencias geográficas; menciona que la producción de escalas cambiantes se da por la lucha de clases y por la toma de decisiones; además, que las diferencias geográficas no sólo refieren a aspectos geográficos e históricos, sino a un proceso que abarca lo político, económico y social.

Fig. 1.2 Parodia de la representación cartográfica de México por medio de una persona secuestrada



Fuente: Cardona (2014).

El autor citado, dentro de una tradición geográfica radical marxista y heterodoxa, considera a la población mayoritaria del planeta, como el grupo humano más proclive a cargar con los problemas generados por las escalas cambiantes y las diferencias geográficas. Sólo una comunidad internacional, por encima de la representación de los partidos políticos, podrá articular la lucha internacional a partir de problemas de clase, identificados con la mayoría de la población mundial, tales como el sida, el deterioro ambiental y la pérdida de tradiciones, entre otros. Por último, este autor propone que la escala adecuada para la lucha sea la comunidad/diferencia, es decir, partir, desde nuestras localidades diferenciadas y articuladas entre sí, en la comunidad internacional, mediante la acción política.

En el mundo y en México, ¿es posible intentar la construcción de una teoría de los desarrollos geográficos desiguales en relación con la educación y particularmente con la educación rural? Contestamos que sí, porque la educación y el aprendizaje en distintas

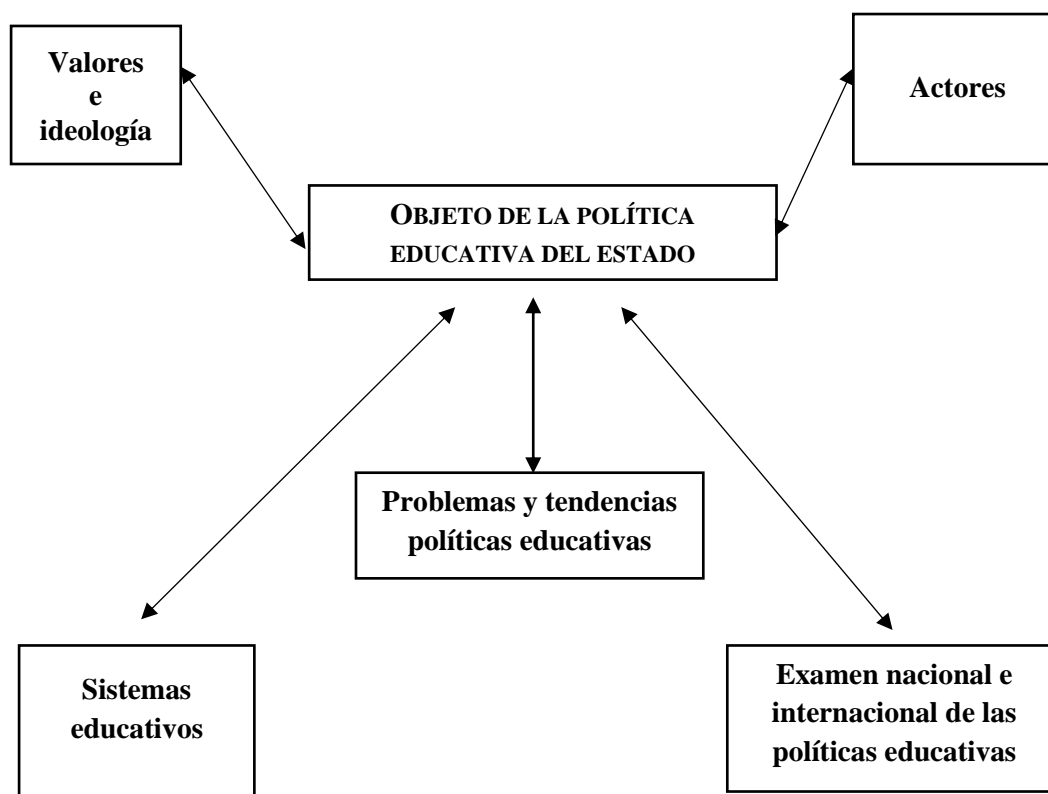
partes del mundo viven problemas comunes en el deterioro de vida del profesorado; además, la homogenización del aprendizaje en aspectos centrados en el saber hacer o habilidades es moneda recurrente en las *geografías* de los centros escolares del mundo; más que desarrollar, en el alumno, el sentido crítico con praxis política de compromiso social.

Esa teoría de los desarrollos geográficos desiguales se puede construir desde las vertientes de la educación rural en México y la formación inicial del profesorado, ya que estas consideraciones son producto de una lucha de clases desarrollada durante la Revolución mexicana; además, recordemos que la clase política vencedora de este conflicto, con los años, decidió impulsar la educación rural con el fin de homogenizar a la población en un proyecto único de civilización occidental y, a la vez, controlar a la población del *México profundo*, es decir, del medio rural, con fines de corporativismo político a favor del partido único en el poder.

La combinación de lucha de clases con decisiones políticas de Estado tuvo como plataforma político-espacial los antiguos cascos de haciendas y sus respectivas tierras latifundistas, procedentes de la época del régimen dictatorial de Porfirio Díaz (1880-1910) para producir otras escalas espaciales a partir de las décadas de 1920 y 1930; el resultado fue la creación de las escuelas normales rurales.⁷ Con el tiempo, dichos espacios aumentaron para ser poco más de cincuenta de su tipo, los cuales fueron reducidos drásticamente hasta dieciséis, en 1969, durante el gobierno de Gustavo Díaz Ordaz, producto de las contradicciones de clase y decisiones políticas a favor de la educación elitista y urbana y, en contra de los movimientos sociales opuestos al *status quo* de las élites conservadoras de México.

Desde entonces, la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM) aplica una política estudiantil de lucha de clase, centrada en la resistencia política y denuncia social, ante cualquier intento de la autoridad educativa correspondiente por cancelar el servicio de internado o clausurar definitivamente alguna escuela normal rural. Es pertinente hacer un paréntesis para resaltar que tanto la educación rural como el tema de la educación en México se relacionan con la categoría denominada *política educativa* del Estado (*ver fig. 1.3*).

⁷ Las dieciséis ENR que existen actualmente en México, salvo la Normal de El Saucillo, Chihuahua, surgieron de la transformación de las antiguas haciendas porfirianas.

Fig. 1.3 Política educativa y su objeto

Fuente: elaboración propia con información de De Puelles (2012).

El objeto de la política educativa del Estado abarca una serie de categorías a ser discutidas con el afán de construir un cuerpo teórico que vaya consolidando dicha subdisciplina; al menos esto se considera desde la perspectiva científica. Sin embargo, cuando se trabaja la cuestión política (ligada al ámbito ideológico), el terreno se hace complejo y, a la vez, se divide en varios caminos para abordar la política educativa no desde la perspectiva del Estado, sino desde otras visiones, ya sea a partir de los movimientos sociales *per se* o desde la asamblea anarquista. Entonces, ¿qué categorías serían construidas desde estas visiones para dar cuerpo teórico a la política educativa?

Por otro lado, entre los conceptos básicos de las ciencias sociales se encuentra la interacción de la cultura y los recursos aprovechados por el hombre a partir de un espacio natural que ha sido transformado históricamente por la tecnología y la industria en forma acentuada a partir del siglo XVIII. Esto ha originado una serie de problemas sociales, donde las instituciones, los grupos de poder y la sociedad local y mundial (movimiento

altermundista) están siempre presentes buscando y a veces impidiendo soluciones políticas a una problemática variada. Ello deriva en considerar que las ciencias sociales son útiles a la sociedad en tanto buscan atender y responder a situaciones que demandan los grupos sociales en el actual proceso de globalización.

La globalización es uno de los conceptos básicos de todo análisis en el discurso de las ciencias sociales; fue puesto de moda por el sistema dominante de la economía de mercado a fines de 1980, desde donde se pretende reorganizar el mundo sobre una nueva división internacional del trabajo que busca abrir las fronteras de los países en desarrollo al gran capital, con productos elaborados y servicios provenientes de las empresas cuyo origen son los países desarrollados⁸.

La globalización actual llegó al poder con los gobiernos conservadores de Margaret Thatcher, Ronald Reagan y Helmut Kohl, que presurosos implantan una política económica denominada *neoliberalismo*, sustentada a su vez en teorías económicas heterodoxas de derecha, lideradas por August von Hayek (2010) en su libro *Caminos de servidumbre*, el cual rechaza cualquier limitación que pudiera tener el mercado de parte del Estado u otra instancia.

No obstante, el mercado global ha traído un debate teórico enriquecedor en el discurso de las ciencias sociales, autores como Stiglitz (2002, 2006), con una visión ecléctica para tratar la globalización, proponen democratizar las instituciones supranacionales, como la Organización Mundial del Comercio (OMC), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI), por su incidencia en el comercio internacional. Así, Stiglitz plantea mecanismos para que funcione la globalización y superar problemas del mundo entero, pero —ahí su postura laxa— sin romper con el sistema de dominación global.

⁸ Estos países, con la estrategia de deslocalización industrial, han reorientado la producción de productos elaborados hacia otras partes del mundo, ahora la gran fábrica global está paradójicamente en los países del sur. China es el ejemplo más característico, pues es en donde las empresas transnacionales y multinacionales invierten capital, I&D, al igual que tecnología. Estos lugares meridionales cuentan con legislaciones laxas a favor del capital transnacional para que éste realice el *dumping ecológico* y *dumping social* (violentar el ecosistema mediante la contaminación ambiental y violentar las condiciones laborales de la clase trabajadora, respectivamente) en esos lugares, con el objeto de aumentar el margen de ganancia de las empresas transnacionales.

Stiglitz (2008) también señala que “el fundamentalismo de mercado neoliberal siempre ha sido una doctrina política que sirve a determinados intereses” y agrega que esa tendencia “nunca ha estado [amparada por la teoría económica]”. Contrariamente, Petras y Veltmeyer (2004), con una postura radical sobre la globalización, consideran que ésta se define como la concentración del capital en unos cuantos y proponen romper con el sistema de opresión mundial mediante la lucha de clases del movimiento social emergente de los países del sur.

De igual manera, grupos contrarios a la actual globalización construyen un movimiento de resistencia propositivo en contra de la economía de mercado ejercida en países desarrollados y en desarrollo desde la década de 1990. Tres momentos son claves en el movimiento antiglobalización: la Cumbre de la OMC, llevada a cabo en Seattle, de noviembre a diciembre de 1999; el Primer Foro Social Mundial (FSM), desarrollado en Porto Alegre, Brasil, de enero a febrero de 2001, en donde siembran el eslogan “Otro mundo es posible” y los antiglobalifóbicos comienzan a llamarse “altermundistas”; y, finalmente, la Quinta Cumbre Ministerial de la OMC, realizada en Cancún, México, en septiembre de 2003.⁹

Cultura o ideología del esfuerzo

El *esfuerzo*, en general, alude a la dedicación personal para alcanzar un fin; por ejemplo, la lucha de las mujeres para participar en la democracia electoral burguesa en los años veinte del siglo XX o las horas dedicadas a la elaboración de una tarea estudiantil.

La cultura del esfuerzo es otra cosa, forma parte de nuestra cultura. La *cultura del esfuerzo* es una invención ideológica: un encuadre interesado del esfuerzo. Un cristal desde el que mirar la realidad. Un producto (...) destinado a cambiar la mentalidad de la ciudadanía para hacer tolerable la creciente desigualdad social aprovechando el

⁹ El que escribe estas líneas participó en la Quinta Cumbre en su carácter de altermundista; entrevistó primero a investigadores especializados en meteorología del Centro de Ciencias de la Atmósfera de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) para que dieran el pronóstico del estado de tiempo y de un posible ciclón (huracán) durante esos días; de esta forma, el movimiento altermundista tomaría las precauciones del caso. Una vez que se tuvo la información de no peligro en la mano, se envió por la red a los contactos de Cancún para que se socializara el no peligro relacionado con el estado de tiempo; horas después, un servidor se integró a las acciones de resistencia del movimiento altermundista en ese destino turístico.

arraigo de la idea del esfuerzo en nuestra cultura (...) para cambiar, consciente y voluntariamente, la mentalidad de las personas (Moya, 2014, p. 11).

Esto es, los grupos del poder dominante usan las prácticas y creencias culturales construidas socialmente con sentido e identificación individual y colectiva. Igualmente, usan significados dominantes (ideología); tanto a la cultura como a la ideología las conjuntan en un sistema de creencias particular con objeto de construir un sentido común o entendimiento compartido en la población para asegurar y legitimar la hegemonía de un determinado grupo que asalta el poder dominante. Es una reacción o *caballo de Troya* para minar o erosionar toda conquista popular y un referente identificado con la justicia social. La *ideología del esfuerzo* ha puesto en conflicto político la relación entre Estado, mercado y sociedad (Moya, 2014).

Los ideólogos del esfuerzo defienden los siguientes postulados donde sólo existe lo individual:

- a) Postulado de superioridad (“yo soy el primero, tú no eres nada”).
- b) Postulado de propiedad (“esto es mío y nadie me lo toca”).
- c) Postulado de libertad (“yo hago lo que quiero y como quiero”).
- d) Postulado de no injerencia en lo ajeno (“no te inmiscuyas en mis asuntos”).
- e) Postulado de superioridad de lo privado sobre lo público (“hago lo que me da la gana con las cosas de todos”) (Simone, citado en Moya, 2014, p. 34).

Recordemos que la ideología como subcultura refleja “las creencias e intereses de un determinado grupo” al esconder parte de la realidad y que, a diferencia de la cultura, busca dominar el poder político para implantar su proyecto ideológico como sentido común de la ciudadanía. Ciertas creencias injustificadas pueden ser ideologías sólo si se demuestra que tienen la función de alcanzar el poder por un determinado grupo (Villoro, 2007, p. 37). El proyecto ideológico es englobado en la dinámica económica centrada en la libertad de mercado que posibilite la libre competencia entre unos y otros. Los neoliberales consideran que la libre competencia espontánea en el mercado podrá garantizar el mejoramiento de las condiciones de vida de la población; atrás queda el esfuerzo colectivo para alcanzar un bienestar con justicia individual y social.

... la competencia como medio para coordinar los esfuerzos humanos (...) es la mejor guía para coordinar los esfuerzos individuales (...) El liberalismo económico se opone, pues, a que la competencia sea suplantada por métodos inferiores para coordinar los esfuerzos individuales. Y considera superior la competencia no sólo porque en la mayor parte de las circunstancias es el método más eficiente conocido, sino, más aún, porque es el único método que permite a nuestras actividades ajustarse a las de cada uno de los demás sin intervención coercitiva o arbitraria de la autoridad (Von Hayek, 2010, pp. 66-67).

El Von Hayek neoclásico considera la competencia como el método más eficiente en el contexto de los inicios de la Guerra fría y del estatismo soviético y sus satélites, tiempo en el que publicó su libro *Caminos de servidumbre* (1944). Al cabo del tiempo, la economía de mercado neoliberal, llámese E. U. A. y organismos financieros internacionales, paradójicamente, es el ente coercitivo contra los Estados nacionales, por ejemplo, de América Latina, para que apliquen sus políticas económicas por medio de tres estrategias: “el uso coercitivo de la fuerza, la persuasión ideológica y las ‘recomendaciones’ de obligado cumplimiento” (Llistar, 2003, p. 15).

Neoliberalismo

El *neoliberalismo* es un “proyecto de clase capitalista” que ha permitido crear la oligarquía global o el 1% de la población global que controla el mundo frente al resto de los habitantes de este planeta; sin lugar a dudas, por encima de las *cortinas de humo posmodernas* de los *derechos humanos* y *estudios de género*, persiste la lucha de clases, la cual, lamentablemente, la están ganando los ricos (Buffett, 2011; V. Navarro, 2011; Revelli, 2015).¹⁰

El neoliberalismo es la incursión de la derecha económica conservadora al poder político, mencionado ya en líneas precedentes, de la Gran Bretaña, E. U. A. y Alemania, entre 1979 y 1982. Los gobiernos de Margaret Thatcher (1979), Ronald Reagan (1980) y Helmut Kohl (1982), quienes encabezaron el poder político de esos países respectivos a partir de esos años, aplicaron las ideas de Von Hayek y de la Escuela de Chicago, encabezada por Milton Friedman: fueron consistentes en disminuir las atribuciones del Estado, reducir el gasto social a favor de una economía de mercado y priorizar el libre mercado en beneficio

¹⁰ Warren Buffett declaró en *The New York Times* (14 de agosto 2011): “la lucha de clases sigue existiendo, pero la mía va ganando”.

de las empresas transnacionales; así, el Estado se convirtió en un mero facilitador de la oferta y la demanda entre empresas y consumidores. Es decir, se vació de contenido al Estado hasta convertirlo en un ente *anoréxico*, ya que abandonó sus responsabilidades sociales de generar empleo, dar educación y salud a la población.

La opción *desigualitaria* (o, más descaradamente, anti-igualitaria) ha sido —y en gran medida sigue siendo, aunque de una forma más disimulada— una parte integrante del dogma neoclásico que ha brindado su *hardware teórico* a la *ideología neoliberal* desde los comienzos de su lucha por la hegemonía a finales de los años setenta, y durante la década de los ochenta del siglo pasado. La idea de que “un exceso de igualdad perjudica a la economía” —o, más explícitamente, de que “una buena dosis de desigualdad es buena para el crecimiento”— ha venido alimentando las políticas de desregulación que se impusieron en el epicentro anglosajón y que se consolidaron en el circuito de la globalización (Rivelli, 2015, pp. 21-22).

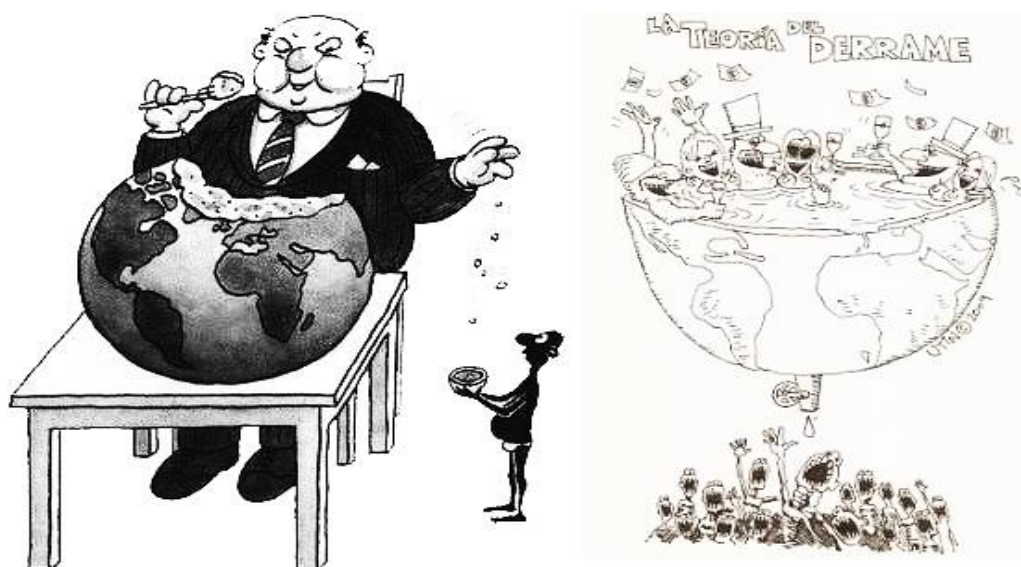
Coincidimos con la cita anterior al ubicar que la clave para que exista crecimiento económico y margen de ganancia para una minoría es que exista *desigualdad* entre las clases. En América Latina, los exalumnos (*Chicago boys*) de Milton Friedman fueron los encargados de impulsar las ideas de política económica neoliberal desigualitaria en Chile, Argentina y México. El Consenso de Washington, término acuñado por el economista John Williamson (Llistar, 2003),¹¹ reforzó el neoliberalismo mediante una serie de recomendaciones que permitirían salir de la crisis a los países en desarrollo, estancados desde la década de 1980.

El Consenso de Washington plantea un decálogo centrado en el *papel del Estado* como “facilitador de los negocios del sector privado”. En torno a la *globalización*, el Consenso recomienda “abrir fronteras al capital”; en el tema de la distribución, “La presencia de polos de desarrollo y de élites prósperas desencadenará un proceso de ‘cascada de riqueza’ desde estos polos hasta las clases menos favorecidas por el modelo. Es la llamada ‘Teoría del derrame’” (Llistar, 2003, p. 12), la clásica promesa de “si habrá dinero, éste se repartirá”; lo que no dicen es que la “distribución” de la riqueza serán las *sobras* de la tasa de ganancia obtenida del capital invertido en diferentes lugares del mundo pobre; una

¹¹ John Williamson presentó en 1990 el Consenso de Washington en un pequeño texto titulado: “Lo que Washington quiere decir cuando se refiere a las reformas de las políticas económicas”.

ínfima expresión de esa tasa es traducida en los salarios de hambre para la clase trabajadora (ver fig. 1.4).

Fig. 1.4 Neoliberalismo y teoría del derrame y otros yuyos



Fuente: Peposo (2011).

Desde entonces, los neoliberales presionan para reducir las funciones del Estado a su mínima expresión en los países en desarrollo para después retractarse y pedir el reforzamiento del Estado por la vía de sus instituciones en los últimos diez años (Fukuyama, 2004); aunque el discurso neoliberal lo encontramos en todas las esferas de la vida humana. Por lo tanto, a fin de promover las inversiones, establecer el orden y garantizar el margen de ganancia en beneficio del gran capital transnacional, las élites construyeron el Estado “obeso” para favorecer el uso de la fuerza “legítima” de las autoridades contra los ciudadanos de a pie, a fin de dar eficacia a los órganos policiacos reflejados en el orden social y control del pueblo por las élites.

No perdamos de vista que el neoliberalismo es una expresión humana que no sólo está en el ámbito económico (Méndez, 1995), sino también en los terrenos *filosófico-psicológico* (la cosificación de las personas; el individuo debe ser competitivo, constructivo y no destructivo); *ideológico* (lo falso es el pasado y el populismo; lo verdadero, el futuro);

político (la participación política del individuo se reduce a la democracia electoral y no a la democracia participativa, por lo tanto, no se debe ser crítico del sistema), y *cultural* (el culto por lo banal, superfluo, consumo y la homogenización de las culturas nacionales en una sola, la norteamericana del *american way of life*).

Frente al desprestigio y la caída del socialismo real en la década de los noventa del siglo XX, y el descrédito de las izquierdas institucionales que participan en la democracia electoral burguesa, la derecha política y económica internacional tritura toda influencia de izquierda de base entre los colectivos de profesores y estudiantes en los centros escolares con políticas educativas dictadas por esa derecha y ejecutadas principalmente por la OCDE en el ámbito educativo global, que pretenden engatusar a las comunidades escolares en la ideología del esfuerzo bajo la fórmula de la “*capacidad + esfuerzo = mérito*” (Parson, citado en Moya, 2014, p. 101). Por lo tanto, en el sistema educativo vertical, autoritario y jerárquico global, el profesorado y los estudiantes entran a un círculo vicioso del premio y castigo según el proceder particular.

En la mayor parte de las ENR de México, históricamente, por iniciativa del alumnado, se ha sustituido el modelo educativo vertical por otro de índole horizontal con responsabilidades específicas de los actores involucrados (directivos, cuerpo docente, estudiantes y trabajadores administrativos). Sin embargo, cuando el estudiantado ve peligrar la escuela o transgreden sus derechos se unen para reclamar justicia al interior y exterior del centro escolar. La lucha de los estudiantes de la Escuela Normal Rural de Ayotzinapa, Gro., representa la problemática del conjunto de las escuelas normales de ese tipo en la realidad neoliberal mexicana actualmente.

... en el neoliberalismo (...) todas las instituciones sociales terminan siendo moldeadas para adaptarse a las necesidades del mercado (...) en su lucha, los jóvenes de Ayotzinapa pugnan por mantener una escuela normal rural abierta. Es un instrumento de vida y de cambio social. Los gobiernos estatales y federal, así como la cúpula empresarial, han buscado por todos los medios satanizar y castigar a los estudiantes. Les parece que ceder en lo que piden los jóvenes es demasiado para su idea de orden social. (...) Desde el poder primero les impusieron la violencia del mercado y criminalizaron su protesta, pero los estudiantes no se rindieron. Hoy el poder les envía un proyecto de intimidación por el terror. Los estudiantes tampoco se han doblegado. La tensión y el peligro aumentan porque el poder no perdona esta afrenta (Nadal, 2014, p. 30).

En suma, para el objeto de estudio de las ENR, no olvidemos también que los pensamientos *liberal* y *neoliberal* defienden ciertos conceptos o valores: libertad, esfuerzo, competencia, interés y utilidad, que, junto con los conceptos *neoconservadores* de tradición, autoridad, jerarquía, derecho natural y mérito, se convierten en una justificación moral de justicia meritocrática amparada con la economía de mercado como único camino, en el “*There is no alternative*” (TINA, por sus siglas en inglés), para alcanzar el bienestar individual y social (George y Wolf, 2002, p. 7; Moya, 2014, p. 52).

Neoconservadurismo

El *neoconservadurismo* es una corriente norteamericana centrada en los ámbitos cultural y político, a diferencia del neoliberalismo, que está enfocado en el aspecto económico. El neoconservadurismo es una crítica hacia una sociedad en decadencia, degenerada, sin orden moral y sumida en el relativismo racional, ético. En el ámbito educativo, el neoconservadurismo critica fuertemente el exceso de libertades existentes en las escuelas, la pérdida de autoridad del maestro, la falta de respeto del alumno hacia la autoridad, así como la masificación de la educación. Michael Harrington acuñó el término de neoconservadurismo en 1973, en plena crisis del petróleo, época en la que nuestros gobernantes demandaban racionalidad en los estilos de vida ante la crisis económica provocada por el manejo geopolítico del recurso petrolero.

Los orígenes del neoconservadurismo están en el grupo de intelectuales creadores del City Collage of New York (C. C. N. Y), integrado por Daniel Bell, Irving Kristol, Nathan Glazer, Irving Howe y Daniel Patrick Moynihan, quienes manifestaron su rechazo al liberalismo, al Estado de bienestar (porque lleva a la gente tanto a la irresponsabilidad como al no hacerse cargo de sus propios actos) y a las ideas socialistas; sin embargo, apoyaban el “centralismo democrático” (trotskista), introducido, paradójicamente, en los partidos de derecha de la Unión Americana y Europa. Los neoconservadores están de acuerdo con el capitalismo y la libre empresa, con “La autonomía individual y su potenciación mediante la creatividad competitiva” (L. Méndez, 1995, p. 16); además, enfatizan una política cultural que fomente los valores y motive el ejercicio capitalista vía esa autonomía individual, sin caer en el egoísmo (Moya, 2014, p. 65).

El padre intelectual del neoconservadurismo fue Leo Strauss, tanto él como sus “hijos” académicos creían que el mal o caos de la sociedad se ubicaba en la promoción del

individualismo por parte del liberalismo clásico. Éstos engloban su “lucha” enfáticamente en lo cultural, más que en lo político y económico. Ellos están en contra, a nivel de E. U. A., de la injerencia de las burocracias del Estado en la vida privada de las personas, y en el exterior se presentan como los íconos del cristianismo, iluminadores del bien y del mal; el bien lo representa el cristianismo; el mal, el Islam.

Los neoconservadores asumen una conducta “moralina” al asumirse como el bien y estar obligados a difundir la moral del deber o la “moral del camello” (cargada de deberes) (Moya, 2014). En otras palabras, ellos son los que tienen la verdad (absoluta) es necesario moralizar al mundo (llámese intervenir geopolíticamente con el discurso del “Destino manifiesto”) para instituir la “moral de deberes” y aniquilar la “moral de derechos” (*ver fig. 1.5*). No obstante, los neoconservadores se ajustan a tres tesis principales: la libre empresa bajo un mundo sin fronteras; y, a pesar de sus defectos, éstos apoyan la democracia burguesa, particularmente la democracia electoral; además, aceptan la combinación de la sociedad tecnoeconómica racional y los valores de “orden, respeto, disciplina, austeridad, jerarquía, trabajo, rendimiento, capacidad de sacrificio, etcétera” (Moya, 2014, p. 17).

Fig. 1.5 La *moral de deberes* controla el mundo



Fuente: Núñez y Espinosa (2009).

Cuando el neoliberalismo y neoconservadurismo actúan sobre la escuela sustituyen al Estado por la empresa; así, la obligación del Estado por dotar de dinero público a la escuela es suplantada por la inversión privada para convertir los recintos educativos en empresas de negocios particulares. Esta combinación convierte al docente en un mero operador de actividades de aprendizaje en los salones de clase, mientras que al alumnado lo hace responsable de su propio aprendizaje en manos de la ideología del esfuerzo, la “pedagogía contra el otro” (individualismo y competitividad interpersonal); lo anterior, con recogida de información, o evidencias, resultados que profesores, estudiantes y directivos proporcionan a la administración educativa local, nacional y supranacional (OCDE).

Capitalismo cognitivo

Estamos ante una nueva forma de capitalismo denominada *capitalismo cognitivo* en el cual las mercancías ya no producen dinero, pues, ahora, lo inmaterial, el conocimiento, es el productor de dinero. El conocimiento se convierte “como un bien privado” y, lejos de ser un valor de uso público, se transforma en mercancía de valor de cambio; la propiedad intelectual es un ente privado a favor de las compañías transnacionales y multinacionales que fomentan el saqueo de recursos naturales (y de paso la eliminación de los saberes colectivos) por medio de la acumulación por desposesión para beneficio de unos cuantos (*ver fig. 1.6*).

Fig. 1.6 Enfoque teórico del capitalismo cognitivo

Fuente: Cuninghame (2015).

Esta nueva fase o forma del capitalismo, reforzada con el término de *sistema de mercado*, posterior a la caída del socialismo real y evidenciado por Galbraith (2004), más tarde la camuflan con la acepción de *capitalismo cognitivo* (Burton-Jones, citado en Ayestarán, 2007) en la economía posfordista del *high tech-low cost*, la “alta tecnología de bajo costo”. Pero ¿por qué el cambio de nombre de capitalismo a sistema de mercado, según Galbraith? Este economista liberal de origen canadiense y de línea keynesiana, en su libro póstumo de 2004, *La economía del fraude inocente*, expone estas razones:

son los directivos, y no los poseedores del capital, quienes detentan el verdadero poder en la empresa moderna (...) [también] la amarga historia que éste evoca (...) [el] “capitalismo” significaba precios, explotación y abusos. (...) La denominación destinada a sustituirlo es “sistema de mercado”, una expresión respetable que cuenta con el respaldo de economistas, portavoces empresariales, políticos prudentes y periodistas. (...) una designación más o menos culta que carecía de una historia adversa (...) En esta doctrina no hay individuos o empresas dominantes, no hay poderes económicos, no hay Marx o Engels. Lo único que existe es un mercado impersonal. Es éste un fraude no del todo inocente (pp. 17-23).

Más allá de los cambios de nombre y de forma del capitalismo, esta connotación envuelve un sistema de opresión del poder económico y político contra la clase trabajadora desde

los tiempos mercantilistas, cuando los bienes de uso fueron arrebatados al pueblo por la naciente burguesía que los convertía en bienes de cambio orillando al pueblo a vender su fuerza de trabajo a fin de obtener su medio de vida mediante un salario. Además, el poder capitalista se esconde, es impersonal y usa la manipulación por medio del “capitalismo agradable” o “capitalismo de ficción” (Verdú, 2003), el cual no viene a avasallar, sino a hacer amistades, y la persona es el centro teatral de este capitalismo para este autor. Por ejemplo, el uso masivo de móviles o celulares para obtener consenso y aceptación entre la población, y esconder las relaciones asimétricas de poder y explotación consustanciales para mantener la hegemonía por unos cuantos “escondidos” en las tinieblas.

En concreto, como expresa Estefanía (2000) al referirse al poder (económico) “es horizontal, no jerárquico y tiene forma de red. (...) cuanto más despersonalizado y global es la naturaleza del poder dominador, mayor sensación de impotencia producirá en quienes son dominados” (p. 31).

Insistimos, por encima de las nuevas denominaciones del capitalismo, que está la problemática actual en torno al capitalismo cognitivo y al sujeto (Nadal, 2012), es decir, al capitalismo como tal y las posibles salidas que plantea la sociedad en protesta a esta nueva modalidad capitalista. Esa problemática se trata desde los rasgos mismos del capitalismo cognitivo y los efectos espaciales y educativos (particularmente en el medio rural).

Donde el conocimiento es una mercancía, adquiere valor y produce margen de ganancia. Por lo tanto, el saber —el conocimiento— es el medio de producción actual; atrás quedó, por decirlo de algún modo, el capital, los recursos naturales y la mano de obra (Ayestarán, 2007). Este mismo autor expresa que el capital humano individual (*wetware*) y colectivo (*netware*) son fundamentales en el capitalismo cognitivo; además, en el fordismo y taylorismo, el tiempo era la unidad de medida del proceso productivo, ahora lo es el conocimiento en el posfordismo y neotaylorismo; por ello, pasamos del “trabajo material” al “trabajo inmaterial”, o de “mano de obra” a “cabeza de obra”. Con respecto al trabajador o clase trabajadora, Ayestarán (2007) ubica al tipo de trabajador del capitalismo cognitivo como *cognitariado*, quien, frente al proletariado del siglo XIX,

no tiene conciencia de clase sino conciencia de red y ha reemplazado las masas del proletariado por las de la *multitudo* difusa, donde los sindicatos han dejado paso a los movimientos *on line*. El *cognitariado* ya no piensa que un fantasma recorre Europa, el

fantasma del comunismo (...), sino que observa que un fantasma recorre el planeta, el fantasma de la globalización, donde se ha sustituido la infraestructura por la infoestructura (p. 95).

Ese fantasma, pero el de Marx, vuelve a recorrer el mundo según De Calan y Mary (2001) desde la década de los años noventa. Pero ¿cómo ha impactado el capitalismo cognitivo en la escuela? De múltiples maneras visto desde un nuevo *espacio-tiempo* en el cual se construye una nueva subjetividad y se da una sujeción invisible, y visible a la vez, hacia los actores que interactúan en los recintos escolares por medio de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (NTIC), calificadas en algún momento como “ideología tecnológica”.¹² Aquí, el docente, dentro del “proceso técnico instrumental”, adquiere el papel de operador técnico y administrativo de los tiempos con vistas a concretar las actividades de aprendizaje mínimas a aprender por el alumnado. En este proceso, los saberes son discriminados a favor de uno de ellos.

De los cuatro saberes propuestos por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) en la década de los noventa, el capitalismo cognitivo aplicado en la escuela enfatiza en el *saber hacer*, en el mundo de las habilidades y destrezas; se aplica la “racionalidad instrumental” de las cualificaciones profesionales con base en el rendimiento, la medida o los resultados. Esto es, llevar el comportamiento, la productividad y la presentación de evidencias de la fábrica a la escuela, en la que tanto alumnos como docentes terminan siendo simples operarios. Al mismo tiempo, se vive un proceso de *despedagogización* en el quehacer docente; la pedagogía es vaciada de lo complejo, reducida a los mínimos de actividad, basta que el candidato a profesor asimile ciertas técnicas didácticas (actividades de enseñanza y aprendizaje) con el fin de impartir una clase a un grupo de alumnos. Situación que da entrada a cualquier tipo de profesional (Mejía J., 2010, p. 74).

Mejía J. (2010) asevera que el proceso de despedagogización en América Latina se da, primero, en torno a un conjunto de reformas y contrarreformas educativas en la década de 1990 y lo que va del siglo XXI; segundo, por la introducción de una corriente

¹² Es común en la comunidad académica de la UNAM la creencia y el consenso en torno a considerar el uso de las NTIC como simples “herramientas”, sin ir más allá del trasfondo y los efectos del uso de esos artefactos (PC, tabletas electrónicas, móviles o celulares...) en la práctica docente. No obstante, voces críticas expresan que el uso de las NTIC como recursos didácticos han limitado la movilidad espacial del profesor y ha limitado el diálogo directo entre alumnos y profesor.

internacional del currículo norteamericana, centrada en el *instruccionismo* o el énfasis en las técnicas de enseñanza para obtener los mínimos necesarios en el aprendizaje, lo que da pie a que cualquier profesional, como ya lo dijimos líneas arriba, ingrese al servicio docente y pueda impartir cátedra en el recinto escolar; y tercero, la “desprofesionalización docente”, ya que las “innovaciones tecnológicas” eliminan la formación continua y el debate de ideas entre profesores, además, los procesos autónomos de planeación del curso y didáctica a ejercer por el profesor del curso, son tareas pensadas externamente por expertos que adiestran al profesor en ejercicio para que desarrolle las tareas planeadas por personas ajenas al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sea, entonces, que la construcción del conocimiento, el debate de las ideas, la búsqueda de respuestas a preguntas existenciales de los alumnos —legado del devenir histórico de las escuelas y universidades— ya no son importantes, sino el logro de las competencias alcanzadas, ¿qué queda? La resistencia, ¿cómo? Mediante una praxis política donde se articule la preparación académica constante con una actividad de ejercicio teórico articulado más allá de los centros escolares, a fin de evidenciar el nuevo espacio-tiempo que el capitalismo cognitivo construye junto con una nueva subjetividad envolvente, no sólo en lo referente al conocimiento, sino al comportamiento del individuo en la vida diaria, la familia, el sexo y el tiempo libre en la sociedad neoliberal y neoconservadora.

Además, coincidimos con Mejía J. (2010) en que es necesario y urgente estructurar otra manera de hacer la crítica a ese nuevo espacio-tiempo de la despedagogización con “un nuevo discurso y una nueva práctica crítica”. Pero, vamos más allá, en los escenarios de los enfrentamientos políticos y la lucha de las ideas entre posturas políticas dispares monopolizadas por el poder de los “intelectuales mediáticos” de derechas que sueñan por encaminar a los países de América Latina a los dictados de subordinación del poder norteamericano, pues urge que la izquierda crítica latinoamericana enfrente con argumentos y propuestas el ímpetu de avasallamiento discursivo de las derechas a favor de un mundo individualizado, engreído y destructor del hombre mismo y del ecosistema terrestre. ¿Por qué hacemos la anterior puntualización? porque no existe discurso crítico contestatario, “desde abajo y a la izquierda”, que enfrente con precisión los embates verbales superfluos de los *popstars* de la derecha latinoamericana en los labios de Vargas Llosa, Felipe González, José M. Aznar, José E. Cardoso, Enrique Krauze y anexas.

Los anteriores personeros están unidos; en cambio, la gente de la izquierda no lo está porque persiste la manía histórica de la separación de las diferentes izquierdas; al caso, uno de los intelectuales de izquierda latinoamericana más reconocidos incluye en un mismo bando a las derechas y a la ultraizquierda:

Esto lo hacen los —de derecha y ultraizquierda— que se refugian en el triste consuelo para ellos de un supuesto agotamiento del ciclo progresista. A ambas fuerzas les sobran motivaciones, derrotadas que han sido, por década y media. Pero les faltan razones; no pueden proyectar un futuro para el continente, que no sea la reiteración del pasado desastroso y superado o el discurso sin práctica (Sader, 2015, p. 18).

Sader (2015), con la anterior declaración, termina involuntariamente recordándonos cómo el discurso marxista asocia el anarquismo con la derecha sin fundamento teórico, que es lo más grave. En los recintos escolares mexicanos donde existe presencia significativa de profesores con una línea crítica de izquierda, se observa a un profesorado identificado con ideas de izquierda, que, al asumir puestos académico-administrativos burocratizados, terminan divorciados de la praxis política.

Fue una tragedia para la izquierda la separación entre una práctica sin teoría —que a menudo se pierde en los meandros de la institucionalidad vigente— y una teoría sin trascendencia concreta, que se pierde en sí misma. Hoy es indispensable rescatar la articulación entre pensamiento crítico y lucha de superación del neoliberalismo, entre teoría y práctica, entre intelectualidad y compromiso político concreto (Sader, 2015, p. 18).

Otra arista de abordaje es el ámbito teórico del biopoder que el autor citado alude para desarrollar la crítica educativa del capitalismo cognitivo. Un primer elemento de análisis crítico es confrontar el biopoder de Foucault con la realidad actual y qué dicen algunos teóricos sobre la evolución del poder de la vida en la biopolítica a la psicopolítica (Han, 2014a). Al respecto, nos parece que Mejía J. (2010) no profundiza lo suficiente en “una nueva forma de subjetividad asociada a lo simbólico” (p. 62).

Recordemos que Foucault se interesó en el poder microfísico (biopoder); además, afirmaba que el control o la destrucción del poder del Estado (marxismo ortodoxo) no era garantía para la desaparición o modificación del poder específico. Para Foucault, el biopoder está conformado por los “discursos científicos, morales, legales; instituciones e

instalaciones arquitectónicas (...) constituyendo dos dispositivos fundamentales: el ‘dispositivo de la disciplina’ y el ‘dispositivo de la sexualidad’” (Huici, 2007, p. 70).

El “régimen disciplinario” consta de cuatro *procedimientos* y tres *instrumentos*. Los procedimientos son: el arte de las distribuciones, que ubica a los individuos en el espacio; el control de la actividad, que tiene por objeto la distribución y la ordenación del tiempo de los individuos; la organización de la génesis, que pretende la capitalización del tiempo; y la composición de las fuerzas, que intenta la articulación de las fuerzas obtenidas por medio de los procedimientos anteriores. Los instrumentos de que se sirve el dispositivo de la disciplina son: la vigilancia jerárquica, la sanción normalizadora y el examen (Huici, 2007, p. 70).

Desde la perspectiva de Foucault, estamos ante una sociedad disciplinaria consustancial o indispensable al proceso de acumulación capitalista desde el siglo XIX. La acción procedimental instrumentalista bajo el régimen disciplinario que niega la libertad del encierro con luz visible y vigilancia, sea en la fábrica como en la escuela, predominará en el mundo occidental hasta la década de 1980. Después, el control del cuerpo y la negatividad de la libertad condicionada por la instrumentalización disciplinaria entrarán a otra forma de subjetividad que atenaza el cuerpo, la mente y las emociones en ambiente de positividad. En pleno siglo XXI pasamos de una sociedad disciplinaria a una sociedad del rendimiento o sujeto de rendimiento.

El sujeto de rendimiento está libre de un dominio externo que lo obligue a trabajar o incluso lo explote (...) La supresión de un dominio externo no conduce hacia la libertad; más bien hace que libertad y coacción coincidan. Así, el sujeto de rendimiento se abandona a la *libertad obligada* o a la *libre obligación* de maximizar el rendimiento. El exceso de trabajo y rendimiento se agudiza y se convierte en autoexplotación. Esta es mucho más eficaz que la explotación por otros, pues va acompañada de un sentimiento de libertad. El explotador es al mismo tiempo el explotado (Han, 2014a, pp. 31-32).

El sujeto de rendimiento es, a su vez, el prototipo de sujeto psicopolítico que el poder de clase burgués siembra en la sociedad y en los recintos educativos mediante el emprendimiento, la educación a lo largo de la vida y el aprendizaje digital, con el fin de controlar a la población en todos los aspectos de su personalidad y hacer de ésta partícipe de su propio fracaso, bajo deslinde previo. Ese poder de clase hegemónica usa el ciberespacio como nuevo escenario de las relaciones sociales de poder.

... el psicopoder es más eficiente que el biopoder, por cuanto vigila, controla y mueve a los hombres no desde fuera, sino *desde dentro*. La psicopolítica digital se apodera de la conducta social de las masas, pues echa la zarpa en su lógica inconsciente. La sociedad de la vigilancia digital, que tiene acceso al inconsciente colectivo, al futuro comportamiento social de las masas, desarrolla rasgos totalitarios. Nos entrega a la programación y al control psicopolíticos. Con ello ha pasado la época biopolítica. Hoy hacemos rumbo a la época de la psicopolítica digital (Han, 2014a, p. 109).

Inspirado en estos y otros autores, el 12 de noviembre de 2015, escribí una carta para la sección “El Correo Ilustrado” del periódico *La Jornada*, en la que hacía alusión al sujeto de obediencia y al sujeto de rendimiento. Publiqué la carta por tres razones: una, para contribuir con ideas teóricas que esclarecieran el camino de lucha del profesorado y el estudiantado ante el embate neoliberal y de capitalismo cognitivo que el grupo en el poder ejecuta con la reforma educativa del México actual; segundo, porque durante el mes de noviembre se realizaría una evaluación docente a nivel nacional con signos claros de exclusión laboral para los maestros interinos y definitivos de educación primaria; y tercero, para dar sentido a mi praxis política de docente e investigador educativo. La carta dice lo siguiente:

La reforma educativa, un “proyecto de clase”

El problema educativo de México no está en la doble negación del verbo entender, sino que nos enfrentamos a un proyecto de clase sobre la educación de México. En este proyecto, el grupo de poder hegemónico pretende, por un lado, controlar al profesorado mediante la combinación de los prototipos del “sujeto de obediencia” (evaluación) y del “sujeto de rendimiento” (autoexplotación). Y, por otro lado, la clase política empoderada busca llevar de la mano a las empresas y sus negocios con inversión en infraestructura, ciencia y tecnología, y la acentuación de la compra de productos y servicio digitales a la escuela pública.

Todo lo anterior en el contexto neoliberal y neoconservador de la sociedad vigilada y reprimida, en “claroscuro”, por el grupo de poder hegemónico; de la cultura o ideología del esfuerzo [“capacidad + esfuerzo = mérito”], y del capitalismo cognitivo (conocimiento + tecnología = acumulación de capital) (Salas, 2015, p. 2).

La cultura o la ideología (individualista) del esfuerzo explotan la *meritocracia* como mecanismo para erosionar la lucha y el esfuerzo en común. Esta *meritocracia* es usada por Estados con corporativismo político, tipo México, para controlar a las masas o a sus

agremiados sindicalistas. Es decir, la ideología política corporativa de las instituciones del Estado y sindicatos proinstitucionales promueven el mérito (llámese la recompensa) para alcanzar legitimidad social y gremial sobre las reformas políticas diversas, entre ellas, la educativa, asegurando el camino para la consolidación hegemónica del poder de clase burgués. El mismo día (12.11.15) en que publiqué la carta, el presidente del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) (progubernamental), Juan Díaz de la Torre, destacó ideológicamente el compromiso de los docentes con México y expresó:

“no solo están garantizados sus derechos laborales”, sino también importantes beneficios para recompensar su esfuerzo y su vocación. (...) “Como sucede en todas las áreas de la economía y de la vida social. En el deporte, ¿a quiénes se estimula? A los mejores en cualquier actividad” (*La Jornada*, 2015, p. 24).

La clásica estrategia del “garrote y la zanahoria” fue usada dos días antes de aplicar el examen de conocimientos y competencias didácticas (parte de la Evaluación de desempeño) a los profesores, directivos y supervisores de educación básica y media superior a nivel nacional; invitación y medida aplicada al profesorado para ser evaluado y quizá premiado, o si no, el castigo (las autoridades le llaman pomposamente *separación del servicio*) sería el despido laboral en caso de no presentar dicho examen nacional.

De esta forma se explotan los sentimientos, miedos y emociones tanto del personal académico y administrativo como de los alumnos, con el fin de controlar e imponer legítimamente el proyecto de clase. La evaluación del desempeño consta de cinco instrumentos a ser respondidos y presentados por los profesores involucrados y los directivos correspondientes a manera de “evidencias” de desempeño; sin embargo, no existe constancia de que tales instrumentos hayan sido revisados técnicamente por un grupo de expertos imparciales. ¿Cuáles son los instrumentos de la evaluación del desempeño?

La evaluación de desempeño docente incluye varios instrumentos: a) un informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales, emitido por el director de la escuela; b) el expediente de evidencias de enseñanza del profesor; c) *un examen de conocimientos y competencias didácticas* [cursivas añadidas] que favorecen el aprendizaje de los alumnos; d) un reporte de planeación didáctica argumentada elaborado por el profesor; e) para el caso de profesores de inglés en secundaria, un examen complementario (Rodríguez Gómez, 2015, p. 5).

Proyecto de clase al buscar convencer que el mejor camino está en la meritocracia (*ver fig. 1.7*), adjudicada por el grupo de poder hegemónico sobre la clase trabajadora, a partir del individualismo docente, no en la organización ni en los acuerdos tomados por los profesores sindicalizados en defensa de su fuente de empleo y a favor de la educación pública. Por ejemplo, para las autoridades educativas mexicanas, la organización gremial disidente de profesores obstruye el proceso evaluativo destinado al profesorado; estas autoridades descalifican a esa organización por tomar supuestamente decisiones verticales que perjudican la posibilidad de que el aspirante a maestro obtenga una plaza docente por mérito propio.

Según Bañuelos (2015, p. 19), el actual secretario de la Secretaría de Educación Pública (SEP), Aurelio Nuño Mayer, expresó “que ahora los maestros podrán acceder a una plaza por sus *méritos*, no sólo por el hecho de seguir las indicaciones y condiciones de algún grupo político o clientelar”.

Fig. 1.7 Meritocracia



Fuente: Narino.info (2015).

Ahora el sistema educativo mexicano basa la calidad de la enseñanza en (...) un esquema de evaluación como medio para aniquilar a los maestros y una forma de presión sobre ellos. Se pretende despedirlos mediante la evaluación con el fin de suprimir plazas y jubilaciones para reducir el presupuesto educativo. Dando fin a la plaza base, se da un nuevo régimen de contratación; se legalizan los nombramientos provisionales, sujetos a evaluaciones para definir su permanencia, creando inestabilidad en el empleo mediante la flexibilidad laboral.

La alienación hacia los maestros se da mediante el individualismo, la competencia, la búsqueda de los estímulos económicos como forma de control, lo cual sujeta a los mentores a un trabajo burocrático y los mantiene conformes, pasivos, apáticos, dejando de lado su responsabilidad educativa-formativa con una actitud acrítica y hasta conservadora con los problemas sociales; y son este tipo de maestros idóneos los que facilitarán la producción de capital humano con habilidades digitales, de la comunicación y matemáticas sustentadas en el desarrollo de competencias para que puedan ser utilizadas en la producción de más capital.

Este mundo globalizado pretende imponer un pensamiento único, una educación homogeneizante, (...) se estandarizan el currículo, las evaluaciones, los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura, la idoneidad de los docentes y de los directivos (...) se genera personas uniformes, carentes de sensibilidad, emociones, sentimientos y una conciencia de clase (...) un modelo educativo que busca crear sujetos para el mercado: hombres mecánicos, pragmáticos y competitivos formados dentro de esa lógica del sistema productivo y capitalista que busca establecer el concepto de rentabilidad capitalista (López Aguilar, 2015, p. 22).

Estamos conscientes de que la cita anterior es extensa, no obstante, hemos querido dejar patentada la visión de los maestros críticos de México, en palabras de López Aguilar, sobre el problema de la reforma educativa impuesta por las élites gobernantes en complicidad con la clase empresarial durante los años 2012-2013 en nuestro país. Esta investigadora educativa mexicana pone el dedo en la llaga: en la lógica de la “calidad” educativa, los grupos de poder impulsan una supuesta reforma educativa, que en los hechos es una reforma laboral, como se ha venido denunciando insistentemente por el gremio de profesores disidentes de este país.

Las autoridades educativas nacionales usan la evaluación del desempeño docente como mecanismo para eliminar al profesorado “definitivo” por conducto de un nuevo marco legal que fomenta la inestabilidad laboral, la alienación docente, el pensamiento único y sujetos uniformes y robotizados a través de la estandarización de los procesos educativos; finalmente, las autoridades educativas introducen la escuela pública en la lógica de la rentabilidad capitalista. El control del pensamiento, conocimiento, acciones (mecánicas) y emociones de la clase trabajadora, en general, y del profesorado, en particular, reflejan los primeros pasos indeseables que el capitalismo cognitivo desarrolla también en México.

Esto es, el capitalismo cognitivo centrado en la producción inmaterial no sólo se sirve del control racional del cuerpo bajo la coacción, sino también explota la subjetividad, la emotividad y la libertad de la persona con objeto de controlar sus acciones. El contexto es el neoliberalismo y la obsesión por mantener la producción, el rendimiento y la demanda o consumo a un ritmo constante, para ello asocia la emoción con la libertad en el ámbito de la subjetividad; estamos también ante un “capitalismo de consumo que introduce emociones para estimular la compra y generar necesidades” (Han, 2014b, p. 72). No obstante, las emociones de la clase trabajadora están sujetas a las nuevas condiciones de producción inmaterial del capitalismo.

Ahora no solo se busca la competencia cognitiva, sino también la emocional. Debido a este desarrollo, se emplea a toda la persona en el proceso de producción. En este sentido un anuncio corporativo de Daimler-Chrysler afirma: Puesto que los elementos del comportamiento desempeñan un papel importante en el cumplimiento de las prestaciones, en las correspondientes valoraciones también se tiene en cuenta la competencia social y emocional del trabajador. (...) La psicopolítica neoliberal se apodera de la emoción *para influir en las acciones a este nivel prerreflexivo* [cursivas añadidas]. Por medio de la emoción llega hasta lo profundo del individuo. Así la emoción representa un medio muy eficiente para el control psicopolítico del individuo (Han, 2014b, pp. 73, 75).

El tema del control de las emociones crece de manera vertiginosa en el mundo después de los atentados del 11-S en 2001. Por ejemplo, entonces diferentes *mass media* transmitían mensajes a la población invitándola a controlar sus emociones; las élites usaron la coyuntura del pánico sufrido por la población como consecuencia de los atentados del 11-S para profundizar en la nueva forma de maximizar, explotar y controlar los estados de ánimo de la clase trabajadora proyectada en tres direcciones: hogar, trabajo y vida social. Ello ha dado pie a una serie de cursos de “superación personal”, “inteligencia emocional”, entre otros, para optimizar positivamente la subjetividad en las relaciones interpersonales, del hogar, la escuela, el trabajo y durante el tiempo libre en los últimos años; cursos en los cuales ideológicamente están presentes valores neoliberales como el individualismo y el egoísmo en las personas consustanciales del *american way of life*.

En el medio académico es sorprendente este tipo de enfoque (“superación personal”). De los cursos de actualización del profesorado que hablan sobre la “motivación docente”,

ahora se pasa a cursos y talleres de “asertividad”. En estos cursos el *saber hacer* es combinado con el *saber ser* y *saber convivir* (se soslaya el *saber qué*), donde alumnos y profesores son “entrenados” para regular sus emociones y siempre ver el lado positivo (llámese asumir actitudes acríticas) de las cosas en un ambiente de trabajo en equipo que permita concluir la tarea con eficiencia y eficacia. La UNAM, a la cual pertenece el que escribe estas líneas en calidad de maestro, vive esta tendencia de fomentar las emociones y el exceso de positividad a través de cursos, talleres y diplomados.

Por ejemplo, en el verano de 2014, el Centro de Docencia “Ing. Gilberto Borja Navarrete”, de la Facultad de Ingeniería de esta universidad, desarrolló el curso-taller “Comunicación asertiva en el aula”, al cual participó el que escribe esta investigación por razones que no vienen al caso describir en este espacio. Ahí nos dimos cuenta de la intencionalidad del curso-taller: moldear el comportamiento de los profesores de nuevo ingreso y de aquellos con años de ejercicio docente en la UNAM. En el cuadernillo de apoyo se expresaba, con mucha certeza, que la *asertividad*

es una habilidad personal que nos permite expresar nuestros sentimientos, deseos, opiniones, en el momento oportuno, de la manera adecuada (...). Ser asertivo implica tener una comunicación intrapersonal consigo mismo. Ser conscientes de nuestros pensamientos, sentimientos, motivaciones, necesidades y deseos sin juzgarlos. *Administrar nuestras emociones* [cursivas añadidas] y asumir las situaciones de manera responsable (Cano, 2014, pp. 5-6).

Es decir, ser respetuoso y responsable con uno mismo, no juzgar nuestros propios sentimientos y emociones con la finalidad de aceptar, paradójicamente, sin contemplaciones lo que se impone del exterior hacia la vida sentimental y emocional de las personas. Aceptar los valores neoconservadores de la tradición, la jerarquía y el mérito y la cultura del sometimiento con objeto de asimilar por parte del profesorado; por ejemplo, de la Facultad de Ingeniería de la UNAM, las cualificaciones profesionales de rendimiento, evaluación y presentación de evidencias de la empresa aplicadas en el recinto universitario, lo cual da como resultado que el profesor se convierta en un *operador instruccionalista* de actividades de aprendizaje con recursos didácticos.

Frente a la dinámica neoliberal-neoconservadora de la ideología del esfuerzo y el capitalismo cognitivo, el mundo vive alternativas educativas puntuales en distintas modalidades y latitudes geográficas, como la *escuela comprensiva*, que media entre los

ideales universales de la educación con las particularidades sociales y educativas en las que se desenvuelven los profesores y alumnos en realidades concretas.

También existen alternativas escolares radicales latinoamericanas, tales como la Escuela Zapatista “Semillitas del Sol”, en Chiapas, México; los cursos alternativos del Comité de Orientación Política e Ideológica (COPI), proporcionados para los compañeros estudiantes de las ENR de México. Además se encuentran las ideas de la escuela anarquista Paideia, en Mérida, Extremadura, o proyectos particulares más radicales, como los de Pedro García Olivo, plasmados en varios de sus libros, entre ellos, *El irresponsable* (2000). En conjunto, si bien son iniciativas aisladas y mínimas, vislumbran, al mismo tiempo, otra forma de mirar y romper (García, 2000) con la escuela jerárquica, neoliberal y neoconservadora.

Ciencias sociales y educación

La relación entre poder, globalización y neoliberalismo con la educación y formación del profesorado en las ENR tienen muchas aristas por donde ingresar para su discusión, a una de ellas se accede por la vía de las interrogantes: ¿qué ejes de trabajo se tienen que considerar para construir el currículo del nuevo plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria? y ¿qué enfoque teórico responde a las actuales necesidades del alumno normalista para su formación académica?

Otra arista es entrar al debate epistemológico de la educación para encontrar un camino de confluencia en los conocimientos generados entre las ciencias nomotéticas y las ciencias ideográficas, dicho camino se podría divisar con prontitud al definir un método y conceptos claros de un campo de investigación que permita explicar y comprender la realidad a través del conocimiento de los problemas generados.

En la actualidad, dada la complejidad de los problemas mundiales y nacionales, es absurdo hablar de la separación del conocimiento entre ciencias naturales y ciencias sociales, hoy se apuesta por la conjunción, por la multidisciplina (intercambio de conocimientos), la interdisciplina (llegar a resultados) y la transdisciplina (llegar a resultados a partir de un eje de conocimientos).

Por ejemplo, en docencia es usual aplicar una rama del conocimiento interdisciplinario, (arquitectura, medicina, psicología, sociología...) denominada *ergonomía*, para resolver

el problema del *síndrome de burnout*, que es el proceso resultante del estrés crónico laboral manifestado por un desgaste psíquico, fisiológico, de comportamiento social y cognitivo severo. Este síndrome obstaculiza el pleno ejercicio profesional del docente, quien requiere de un tratamiento interdisciplinario (Menéndez y Moreno, 2006, p. 126) para que en el futuro pueda abordar con plenitud su práctica docente, por ejemplo, en ciencias sociales. En la transdisciplina de ciencias sociales, encontramos el eje rector de la cibergeografía y la elaboración de mapas por computadora.

Las ciencias sociales se inscriben en una epistemología del conocimiento al abordar el acto didáctico problematizado. Los problemas epistemológicos a resolver están en primera instancia al identificar la estructura de la disciplina y el campo de conocimientos que abarca, de lo contrario, el docente corre el riesgo de enseñar otra disciplina que no sea la particular; en segundo lugar, tener claro —en cuanto al método didáctico— que el conocimiento es una síntesis nutrida dialécticamente a partir de ideas preestablecidas o dogmas. Ideas inmersas en procesos psicopedagógicos del aprendizaje.

El aprendizaje del alumno está basado en su madurez intelectual de las operaciones lógico-concretas de primer grado, en estrecha relación con los objetos cotidianos, esas operaciones pueden aflorar con una pregunta: *¿qué?* (identifica el origen, la causa: ¿por qué el cielo es azul?, ¿por qué ese niño anda descalzo?... Este ejercicio llevará a operaciones complejas y “formales” que elaborarán proposiciones o inferencias.

Las respuestas e inferencias provienen a su vez de la experiencia y de la comprobación: “Ese niño anda descalzo porque ha sido producto de un modelo estructural que prioriza la ganancia para unos cuantos, a costas de los salarios de hambre de la clase trabajadora”. Las preguntas y respuestas pueden ser elaboradas fuera y dentro del salón de clases; la enseñanza tiene a su vez preguntas esenciales que realizar en el acto didáctico compuesto por el docente, el alumno, el contenido y el método.

Entre esas preguntas están las siguientes: *¿qué facilitar?:* la ciencia; *¿cómo facilitar?:* por la didáctica; *¿dónde facilitar?:* preferentemente en el salón de clase; *¿por qué facilitar?:* por la búsqueda de valores universales; *¿para qué facilitar?:* para lograr una educación integral. En conjunto son preguntas y respuestas que se convierten en grandes retos para la enseñanza al ser respondidas, en parte, por planteamientos teórico pedagógicos.

La subordinación de la educación de los países pobres por políticas educativas externas es algo recurrente en sus historias y espacios. Actualmente, la OCDE desarrolla una geopolítica y economía del conocimiento a fin de favorecer a las grandes empresas y mantener a raya el pensamiento crítico de los centros educativos con el *discurso de las competencias*.

Decimos que es geopolítica del conocimiento porque ese organismo expande un discurso educativo homogeneizador, y que es economía del conocimiento porque insiste en formar personal capacitado en habilidades y que está sustentado en valores burgueses *tóxicos* del individualismo, competencia y pragmatismo, más que en actitudes críticas y valores comunes de igualdad, solidaridad y justicia social.

En países en desarrollo, la aplicación del *discurso de las competencias* es un *colonialismo del saber*, en el sentido de mirar la realidad con los ojos del otro, del dominador. La política educativa del gobierno mexicano insiste en este discurso actualmente; salir de él implica, por ejemplo, la construcción de *procesos de desescolarización*, al margen de planes y programas de estudio, por los jóvenes, dentro y fuera de los centros escolares; así, han surgido, por iniciativa autónoma de los estudiantes de la UNAM, las cátedras libres Karl Marx, del colectivo Contracorriente de la Facultad de Filosofía y Letras, y Marxismo, de los jóvenes de la Corriente Marxista Revolucionaria de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.

De igual manera, las ciencias sociales necesitan denunciar insistentemente para hacer conciencia y actuar a favor de la Tierra y sus recursos, porque no es posible seguir con el modelo actual de subordinar la naturaleza a los designios del hombre, quien ha sido sujeto y ejecutor de una economía depredadora contra la madre Tierra o Pachamama. Por lo tanto, se requiere de un *nuevo contrato social entre el hombre y la naturaleza*, para garantizarle derechos similares a los del hombre, como ya sucede en la constitución política del Ecuador. También se necesita rebasar los derechos individuales para asumir y defender los colectivos, con la finalidad de salir de la lógica del derecho burgués individual.

Además, una necesidad urgente es buscar alternativas a las energías sucias en las que opera la economía global. Energías limpias del tipo del sol y del viento contribuirían a un mundo limpio y más sano; encontrar alternativas energéticas limpias tiene como costo social cambiar nuestro estilo de vida centrado en la cultura del automóvil.

1.3. Política educativa de los organismos internacionales. ¿Prototipo neocolonial?¹³

Colonialismo y neocolonialismo

El *colonialismo* se le considera como la etapa de la historia de la humanidad donde unas cuantas naciones se dedican a ocupar y apropiarse de una serie de territorios con el objeto de establecer relaciones de subordinación entre la metrópoli y el espacio poseído, las cuales permiten la extracción de materias primas, como metales preciosos, especias, sedas, aceite de coco y cacao, y a la vez la posibilidad de colocar productos elaborados por los centros metropolitanos en las colonias conquistadas. Estas relaciones de subordinación han permitido la acumulación capitalista en diferentes fases históricas.

El colonialismo es la etapa en que se inicia la acumulación de capital por parte de las potencias europeas, y su posterior monopolización o concentración capitalista por algunas naciones europeas, convertidas en imperios, entre ellas, Portugal, España, Inglaterra y Francia. A la fase monopolista del capitalismo, Lenin (2003) le llamó *imperialismo*, al que define como la fase del capitalismo en la que las potencias más importantes se terminan por repartir los territorios del mundo.

Tamames y Gallego (2006) coinciden en que el *imperialismo* es la acción de dominio que ejercen los países desarrollados sobre los menos desarrollados en forma directa, ya sea por medio de la violencia o bien mediante métodos sutiles de penetración económica, con el auxilio de las oligarquías nacionales a favor del poder financiero. Por lo tanto, el colonialismo es una doctrina imperialista de apropiación territorial como mecanismo de crecimiento económico y prosperidad para la nación colonizadora.

En general, la expansión territorial de las grandes potencias ha sido justificada por el discurso de los poderosos en bien de la evangelización, civilización, del progreso, crecimiento y desarrollo económico; en síntesis, la expansión es inevitable y natural. Sin embargo, existen diferentes posturas que avalan o cuestionan el colonialismo; la controversia entre Juan Ginés de Sepúlveda y fray Bartolomé de las Casas en 1550 así lo demuestra. La *doctrina Sepúlveda* estaba a favor de la violencia contra los “bárbaros” y del deber moral de evangelizar a la fuerza, mientras que De las Casas expresaba que

¹³ Este subcapítulo corresponde a un artículo, con adecuaciones, que presentó Salas (2013a) para la Universidad de Unijuí.

“El evangelio no se difunde con lanzas sino con la palabra de Dios, con la vida cristiana y la acción de la razón” (...). La guerra “engendra odio, no amor, por nuestra religión (...). Debe llevarse a los indios a la fe con humildad, caridad, una vida de santidad y la palabra de Dios (citado en Wallerstein, 2007, p. 25).

Immanuel Wallerstein (2007) destaca los entes legitimadores que el poder político y económico usa cuando es puesto en entredicho por otros. “Los interventores, cuando se les desafía, recurren siempre a la justificación moral: el derecho natural y el cristianismo en el siglo XVI, la misión civilizadora en el siglo XIX¹⁴ y los derechos humanos y la democracia a fines del siglo XX y principios del XXI” (p. 44). Coincidimos con este autor en que existe un “universalismo europeo” del mundo paneuropeo, al insistir en la superioridad de la civilización europea —y estadounidense— cuyas acciones legitimadoras están en los derechos humanos, la democracia y el sistema capitalista. E. U. A. construyó su aparato de legitimación global entre los siglos de 1600 a 1800 mediante el *Destino Manifiesto* (Rodríguez Díaz, 1997).

La visión eurocéntrica de pensar y organizar la totalidad del tiempo y espacio a partir de su experiencia y especificidad histórico-cultural introduce una serie de saberes o valores coloniales bajo el mecanismo dual —progreso-atraso; civilizado-bárbaro...— para crear un halo de superioridad de los conquistadores respecto a los pueblos subordinados, pero también una reorientación y monopolio del significado de las palabras y hechos por los que tienen el poder; por ejemplo, “nosotros somos los civilizados, ellos son los bárbaros”; éstos son comportamientos y actitudes que las élites estructuran técnicamente para convencer y tener legitimidad ante sus propios pueblos y las naciones conquistadas. Al respecto, Chomsky (2001, p. 53) denunció que “cuando la política de estado es indefendible” se introduce la “ingeniería del consentimiento democrático” al aplicar el lenguaje del y desde el poder denominado *neolengua* o *newspeak* (en inglés),¹⁵ en el cual se presentan los hechos sólo desde el ángulo de quienes tienen el poder.

¹⁴ Karl Marx asumió, hasta 1875, la aceptación del colonialismo porque ayudaría a los pueblos conquistados a romper los modos precapitalistas y afirmar las bases de la civilización occidental. El Marx de 1875 a 1883 consideraba al colonialismo como un rasgo destructor de la humanidad y un obstáculo para la industrialización de áreas atrasadas; además, era ya partidario de la independencia de las colonias.

¹⁵ *Newspeak* es una palabra “en la que los términos cruciales [tienen] un sentido técnico divorciado de sus significados ordinarios” (Chomsky, 2001, p. 54). Por ejemplo, en el *proceso de paz árabe-israelí*, E. U. A. sólo habla de la “paz” que quiere Israel-E. U. A., pero no de la paz a la que aspiran los pueblos árabes.

En el proceso de colonización y en la relación poder-saber, el espacio es separado de lo social (Lander, 2005), producido en las colonias; por lo tanto, la reintroducción del espacio como recurso y medio de producción —y no como soporte en la relación capital-trabajo— permite ver el capitalismo como un proceso global y no como un proceso autogenerado en Europa. En esta relación de poder-saber, la población de las colonias es considerada incivilizada y aparece como “víctima culpable” y no como “víctima inocente”; donde la civilización europea es difundida por los conquistadores como inocente y emancipadora.

Bertaux (1997) reconoce que el contacto de las civilizaciones africanas con la civilización europea fue traumático porque provocó la pérdida de tradiciones de los pueblos africanos. Los portugueses, ingleses, franceses y alemanes daban un perfil particular a la cultura de sus posesiones en África:

“la vieja *colonización portuguesa* tenía su mérito. Ignorando el racismo, aceptó fácilmente la mezcla de razas... un mestizo cada vez más oscuro no le hacía perder su pertenencia a la nación cristiana y portuguesa”. Si bien, “La *colonización británica*... era... respetuosa con las costumbres y tradiciones locales, a condición de que no turbasen la paz pública y la seguridad del comercio. En este aspecto había un desdén: no valía la pena intentar hacer de un nativo un *gentleman*. La *colonización francesa*, más intervencionista, tenía por ideal (lejano) hacer del colonizado un ciudadano, es decir, un ciudadano francés, naturalmente. La *colonización alemana*, por breve que haya sido, parecía deber ser tan eficaz *como* ruda; se proponía hacer de los africanos, administradores disciplinados y económicamente rentables” (Bertaux, 1997, pp. 188-189).

Petras y Veltmeyer (2004, pp. 103-104) afirman que el neocolonialismo es el imperialismo ligado al deseo de E. U. A. por erosionar la presencia colonial europea en el mundo y sustituirla por la de este país en su expansión y control de otros países y sus líderes, que terminan en instancias al servicio de los intereses de las empresas transnacionales norteamericanas. Para impulsar políticas económicas que refuercen las relaciones de subordinación y dependencia del sistema-mundo, bajo las directrices del crecimiento y desarrollo industrial; sumado a la reordenación de los espacios urbanos y centros educativos dedicados a producir cuadros con cualificaciones bajas e intermedias que permitan a su vez la movilidad social en la estructura de clases, además de la deuda

externa como punta de lanza del dominio y control internacional por gobiernos del primer mundo y sus empresas transnacionales.

Estados Unidos se abrió paso para configurar una división internacional del trabajo bajo sus designios. En el continente americano se apoyó en una serie de doctrinas, entre ellas, la *Doctrina del Garrote* para imponer a gobiernos títeres a los intereses norteamericanos durante la primera mitad del siglo XX en la región. De igual forma impulsó la Alianza para el Progreso al usar a la Organización de los Estados Americanos (OEA) en 1961, una especie de plan Marshall aplicado en América Latina a fin de impedir el avance socialista en el citado espacio. Para los objetivos de este trabajo, llaman la atención los objetivos 4, 7 y 11 planteados en esta Alianza desarrollada en Punta del Este, Uruguay, del 5 al 17 de agosto de 1961:

4. Acelerar el proceso de una industrialización racional para aumentar la productividad global de la economía... Dentro de este proceso de industrialización, prestar atención especial al establecimiento y desarrollo de las industrias productoras de bienes de capital.

7. Eliminar el analfabetismo en los adultos del Hemisferio y, para 1970, asegurar un mínimo de seis años de educación primaria a todo niño en edad escolar de la América Latina; modernizar y ampliar los medios para la enseñanza secundaria, vocacional, técnica y superior; aumentar la capacidad para la investigación pura y aplicada, y proveer el personal capacitado que requieren las sociedades en rápido desarrollo.

11. Fortalecer los acuerdos de integración económica, con el fin de llegar, en último término, a cumplir con la aspiración de crear un mercado común latinoamericano que amplíe y diversifique el comercio entre los países de la América Latina y contribuya de esta manera al crecimiento económico de la región (Organización de los Estados Americanos, 1961, pp. 10-11).

La Alianza para el Progreso, en parte, consolidó economías emergentes en la región, particularmente en Argentina, Brasil, Chile y México, países que desarrollaron un modelo industrial dependiente a los intereses geoestratégicos de E. U. A. y proteccionista con respecto a otras naciones. Además, la cobertura en educación con justicia social para la gente de escasos recursos económicos sigue siendo una asignatura pendiente para muchos países de la región. Con el tiempo, los acuerdos de integración regional han sido letra muerta para favorecer los intercambios económicos y comerciales entre los pueblos de

América Latina, y, en cambio, han consolidado el poder de las empresas transnacionales locales, españolas y norteamericanas.

La reunión de la Alianza para el Progreso no fue de ninguna manera un *paseo por el parque* para E. U. A., ya que las pretensiones imperialistas norteamericanas, cobijadas con el documento ideológico oficial presentado en la reunión de Punta del Este, se encontró con un dique y aguafiestas: la abstención de firmar dicho documento por el gobierno cubano bajo la representación y palabras del Che Guevara (2006):

Cuba se ve en la necesidad de abstenerse en la votación general del documento y va a pasar a explicar, con algunos detalles, las razones de esta abstención... Entendemos nosotros que cuando la situación de América está como está... no podemos hablar de fines tan grandes y plantearnos objetivos tan pequeños. En materia de educación y salud las metas han sido también muy modestas: en algunos casos, más modestas que las propuestas por organismos internacionales, como la UNESCO, hace ya algunos años. Metas que nuestro país ha excedido en algunos casos, pero en un todo piensa exceder antes de cinco años (pp. 57-58).

Era claro que E. U. A. buscaba afianzar el control hegemónico de América Latina por diferentes caminos a fin de perpetuar su poder económico y político en la región mediante una ideología orgánica que consolidara su hegemonía global. Gramsci (1975) desarrolló dos concepciones sobre *ideología*, una denominada *orgánica*, la que perpetúa las estructuras sociales, políticas y económicas de la sociedad dominante, y la otra, la ideología *racional y necesaria*, sobre la cual se organiza la población y adquiere conciencia social y de lucha.

Sobre ambas, el autor citado desarrolla su idea de *hegemonía*, situándola en la superestructura donde transcurre la cotidianidad filosófica, política y las expresiones culturales de toda formación social. Para Gramsci, la hegemonía es la capacidad de unificar, a través de la ideología, un bloque hegemónico y mantener distintas fuerzas heterogéneas para evitar el estallido y rechazo de la hegemonía dominante. Gramsci, en las coordenadas de discusión de la superestructura, tenía claro que la construcción de toda formación colectiva, nacional y popular pasaba por la incursión de las masas en la vida política.

Previamente, E. U. A., con el aval de otros países, creó en Bretton Woods, en 1944, dos Organismos Financieros Internacionales (OFI): el Fondo Monetario Internacional (FMI) y

el Banco Mundial (BM), ambos cruciales para legitimar la expansión del capitalismo bajo las reglas norteamericanas. El FMI, junto con sus recetas macroeconómicas de contracción del gasto social en salud, educación..., y el BM, que condiciona los préstamos otorgados para el desarrollo, a cambio de que los países receptores introduzcan reformas neoliberales también en las políticas sociales, han marcado el rumbo económico, político y social de la mayor parte de los países del sur desde la década de 1980.

Esta situación se reforzó años más tarde con la aparición de otro OFI, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE),¹⁶ que se involucró en asuntos educativos en la región de América Latina, de la mano de la Fundación Ford en 1965, cuando organizó un seminario denominado Problemas de Planificación de Recursos Humanos en América Latina y su relación con el Proyecto Regional Mediterráneo (PRM); la recomendación fue crear una planeación educativa con indicadores económicos para alcanzar el éxito. La OCDE¹⁷ no condiciona como el BM, sino *responsabiliza* a sus países miembros a acatar y alcanzar parámetros previamente establecidos al interior de la organización (Lora y Recéndez, 2011).

La OCDE pone de manifiesto la importancia que tiene el conocimiento y el saber; su creación, difusión y utilización para activar el proceso productivo a través de las tecnologías de vanguardia. Pero no se refiere al conocimiento en su totalidad, sino solo al conocimiento relevante, aquel que tiene utilidad demostrable, fundamentalmente al desarrollado por las Ciencias Naturales y Exactas... en detrimento de las Ciencias Sociales y Humanísticas (Lora y Recéndez, 2011, pp. 72-73).

En este sentido, Latapí (citado en Lora y Recéndez, 2011, p. 73) reprueba que la educación del futuro sólo busque alcanzar un conocimiento limitado, de carácter útil y aplicable exclusivamente, y se pase por alto la posibilidad de la formación integral de la persona y el apoyo para que encuentre significados a su existencia.

Las élites del poder político y económico que controlan la gestión de los Estados nacionales del primer mundo, en su expansión global, no sólo priorizan el control espacial

¹⁶ La simiente de la OCDE fue la Organización Europea para la Cooperación Económica (OECE), creada en 1948.

¹⁷ México ingresó a la OCDE en 1994 y, desde entonces, la injerencia de este organismo en las políticas educativas de México es recurrente. La priorización de los estudios técnicos y de ciencias exactas en menosprecio de las humanidades y ciencias sociales fue uno de los requisitos encubiertos que la OCDE demandó a México, un año antes, en 1993, para que pudiera ingresar a esta organización.

de los Estados del sur y sus instituciones, sino también asumen la gestión de la superestructura ideológica racional y necesaria para el diseño e imposición de políticas educativas a los países en desarrollo a fin de alcanzar el poder hegemónico sobre éstos y la tasa de ganancia, a favor de las inversiones hechas en el exterior por las empresas transnacionales.

Hoy en día, es claro que países desarrollados y emergentes, así como las oligarquías nacionales e internacionales, se apoyan en el imperialismo territorial de invasión, control y explotación de territorios, recursos y personas, junto con un imperialismo-no territorial (Callinicos, 2011), consistente en la creación de una serie de organismos supranacionales que den sustento legal y legitimidad social a sus acciones. La OMC y la UNESCO son organismos que se agregan a la lista de instituciones mencionadas con anterioridad en lo comercial y educativo, respectivamente. Son instituciones ajustadas a las normas y valores imperantes a nivel global, sembradas en el terreno de la *falsa conciencia* por quienes tienen el poder económico y político mundial.

Crear una *falsa conciencia* en el *lumpenproletariado*, al estilo de Marx, pareciera uno de los objetivos de una nueva geopolítica del poder global para ser proyectada a otros estratos sociales de la población, no sólo de naciones del mundo en desarrollo, sino también de países desarrollados a fin de *desclasarlos*¹⁸ y dejarlos sin posibilidad de construir, por la acción política, un poder de clase hegemónica que dispute a las oligarquías nacionales y transnacionales la hegemonía y logre dar un giro de 180° a la cotidianidad de la humanidad, más acorde con la armonía entre ésta y la naturaleza, como plantea el discurso y la práctica de los pueblos originarios del *Buen Vivir*.

Así, la UNESCO se incorpora a esta dinámica “renovadora” de la sociedad que pretende convertir a las personas en nuevos individuos, acordes a los tiempos que corren para el sistema capitalista en la “nueva” modalidad de poder unipolar. Dos materiales creados para la UNESCO: *La educación encierra un tesoro* (1996) y *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (1999), bajo la coordinación de Jacques Delors y Edgar

¹⁸ En los últimos años de crisis económica global, tenemos la proliferación de movimientos sociales espontáneos no asociados a un fin político-ideológico determinado, sino a una rebelión de los *sinclase-tribu* (tipo *chav* de la gran Bretaña) que, quizá por motivos económicos, se enfrentan a las fuerzas del orden.

Morín, respectivamente, presentaron algunas directrices que posteriormente fueron retomadas por un conjunto de instituciones, entre ellas la OCDE.

En 2001, la OCDE definió las competencias básicas, denominadas también Definición y Selección de Competencias (DeSeCo), de la siguiente manera: *competencias para el logro personal*: obtener buen empleo y buen salario; tener salud y vivir con seguridad; participar en la política; participar en redes sociales. *Competencias para el éxito de la sociedad*: productividad económica; funcionamiento democrático; cohesión social apoyada en la equidad y en los derechos humanos; sostenibilidad ecológica.

Para México, la OCDE hace una serie de recomendaciones que procuran medir el rendimiento de los alumnos, el desempeño del profesorado y de los administradores escolares con base en estándares de calidad y parámetros de evaluación que pasan por alto las diferencias geográficas que existen entre regiones, y el campo con respecto a la ciudad; además de procurar unificar las competencias clave para cada subsistema educativo en planes y programas de estudio. Al respecto, la movilización del profesorado y algunos sectores de estudiantes, particularmente los que estudian en las ENR y recientemente grupos de estudiantes del bachillerato de la UNAM, no se han hecho esperar; existe la confianza de que la movilización del profesorado y estudiantes crezca en la medida que radicalicen sus demandas y se articulen a otros movimientos sociales.

A inicios de la gestión, el gobierno federal de Enrique Peña Nieto (2012-2018) firmó con los partidos políticos “oficialistas” de México: PRI, PAN y PRD, el acuerdo *Pacto por México*. En el rubro de educación, reconocía la necesidad de incorporar las competencias educativas en un “marco legal” donde alumnos y profesores tendrían que ser evaluados periódicamente; los primeros con exámenes estandarizados, tipo el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés); y los segundos con pruebas elaboradas por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE). De igual manera, consideraba establecer el Sistema de Información y Gestión Educativa (SIGE) con objeto de tener datos administrativos y académicos de los actores escolares en México, útiles para organismos internacionales, como la OCDE.

El Pacto por México estableció la necesidad de dar “autonomía de gestión a las escuelas”, decisión engañosa y contradictoria, toda vez que, desde la década de 1990, el Estado mexicano ha hecho un mal uso del término *descentralización-autonomía*, porque lejos de apoyar a los gobiernos locales, los dejó a la deriva sin condiciones reales para que dichos

gobiernos generaran sus propios recursos económicos. Respecto a la educación, la descentralización educativa que el centro aplicó se tradujo en desinterés por resolver los problemas educativos del resto de las entidades federativas. Por lo tanto, el Pacto por México sienta las bases para que el Estado mexicano reduzca sus obligaciones de presupuesto a favor de la educación pública y, además, para responsabilizar a maestros y padres de familia para que generen formas de autosuficiencia presupuestaria en los centros escolares donde laboran y tienen a sus hijos, respectivamente.

1.4. Reforma educativa en México

Las reformas educativas en México corresponden al momento político del grupo en el poder, generalmente son sexenales, pues están ajustadas al periodo presidencial que dura seis años. Si bien las reformas tenidas en México durante la década de 1990 fueron de corte neoliberal, incluyeron en su diseño equipos de trabajo amplios y representativos de las distintas regiones del país. Situación distinta a la de las reformas impulsadas en el nuevo milenio con equipos de trabajo cerrados, tecnocráticos y ajustados a las cualificaciones profesionales de la política educativa de los organismos internacionales; por ejemplo, la propuesta curricular del 2012 para la Formación Inicial del Profesorado.

Lejos de mejorar la educación, el actual reformismo educativo mexicano proyecta un ambiente de confusión y de resultados dudosos en el momento en que penaliza el trabajo docente y no se responsabiliza del aprendizaje del alumno.

El término reforma en el ámbito de la educación se ha considerado como un lugar intermedio o de confluencia entre el ámbito de las políticas generales, por una parte, y por otro lado, el de las medidas concretas para mejorar aspectos específicos de las prácticas. Esta forma de incidir en el Sistema educativo nos suele dejar insatisfechos por ambos lados. Por la insuficiencia y falta de ambición de la política de vuelo rasante que se esconde en las pretendidas virtudes de las reformas y por la incoherencia e ingenuidad de las estrategias para transformar un Sistema educativo que tiene una historia y que funciona con una cultura que nos implica (Gimeno, 2006).

Reformas educativas del Estado neoliberal

En un ambiente de creciente pobreza y bajo nivel educativo, el Estado mexicano por conducto de la SEP ha impulsado tres reformas de educación en los últimos años: 1993,

2004 y 2006, respectivamente. En el primer año, la reforma abarcó primaria y secundaria; en 2004, los trabajos se concentraron en la educación secundaria, y en 2006, en la educación media superior. El responsable de la presente investigación participó, desde el gobierno, en la reforma de 1993 y, desde la oposición, en los cambios curriculares que se dieron en 2004 y 2006; esto en un contexto de fuerte presión por los organismos supranacionales, para que México realizara cambios en sus procesos educativos bajo el vehículo de reformas curriculares, matizado ya con anterioridad.

Cuando Carlos Salinas de Gortari negoció el ingreso de México a la OCDE, fue evidente que lo obligaron a ceñirse a las políticas de esta organización; más allá del tema económico, los compromisos educativos de México seguramente estuvieron muy presentes. Uno de éstos consistió en que México se comprometería a dar prioridad a la educación técnica por encima de la humanista a partir de 1993; en esta tónica se explica la creación de las Universidades Tecnológicas en el gobierno de Ernesto Zedillo, que tuvieron un fuerte impulso.

La descentralización educativa que procuraba dar autonomía a los gobiernos locales, mediante recursos, atribuciones y toma de decisiones a nivel local, con el gobierno de Zedillo, giró en sentido inverso al poder político de la educación por los gobiernos estatales, es decir, se afianzó el centralismo en política educativa y, a la par, la debilidad creciente del gremio magisterial, para beneplácito de los neoliberales, con la legitimación política del maridaje entre la SEP y el SNTE alcanzado en las dos administraciones federales panistas, que sustituyen al otrora eterno partido en el gobierno: PRI.

Analistas políticos hablaban de que, con la llegada de los panistas al poder, México vivía una transición a la democracia; al paso de los años resultó ser falso este diagnóstico porque los vicios priistas fueron retomados por las huestes del PAN, los cuales profundizaron los mecanismos de saqueo, corrupción, entreguismo, alianzas perversas y corporativismo de manera abierta, arrogante y altiva. Entre las alianzas perversas podemos señalar la existente entre el gobierno federal de Calderón por medio de la SEP y la élite corrupta que controla el SNTE. La evidencia más reciente de este acuerdo fue la firma de la *Alianza por la Calidad de la Educación* (ACE) en mayo de 2008.

En esta situación de hacer política, al tomar como rehén a la educación, se suma la necesidad de revertir un diagnóstico desolador sobre la educación nacional, puntualizado, entre otros, por Latapí (2007), cuando remarca que los *actores de la mala educación en*

México, que muestran una apatía y desinterés por la educación del país y secuestran la educación para beneficio partidista o de grupo, son:

- Gobierno Federal
- Congreso de la Unión
- Empresarios
- Magisterio
- Sociedad

Para el caso del gobierno federal, la *Declaración de Veracruz* leída por Romualdo López Zárate, presidente del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), al inaugurar el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, celebrado en Boca del Río, Veracruz, del 21 al 25 de septiembre de 2009, retrató fielmente los tumbos que dicho gobierno ejecutaba sin rumbo fijo y dejaba pendiente la posibilidad de desarrollar una buena educación para México.

En esa declaración, López Zarate deploró la reducción del gasto público en educación por el gobierno federal, así como el sigilo con que se realizan las reformas educativas recientemente, el énfasis en pruebas “certificadas”, como PISA y la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), que sólo captan algunos atributos, pero no la totalidad del problema en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el descontrol por parte del gobierno en la regulación de la educación hacia intereses privados que crean escuelas de bajo nivel educativo, llamadas en México *escuelas patito*.

López Zarate, por medio de la *Declaración de Veracruz*, hace un llamado al gobierno federal para incluir a otros actores sociales para las reformas curriculares de educación en México, de igual forma, invita a este gobierno a que aproveche los resultados de la investigación educativa en políticas públicas a favor de la sociedad. En relación al Congreso de la Unión, como uno más de los actores de la mala educación de México, señalamos con énfasis que sintetiza el divorcio de la clase política de las genuinas demandas de la sociedad en su conjunto, empezando con los que menos tienen.

Tanto la Cámara de Senadores como la de Diputados, con sus respectivas Comisiones de Educación, centran su trabajo en llamar a comparecer al secretario de educación en turno y dar puntos de vista superfluos, con base en lo publicado en la prensa diaria; por lo tanto, no profundizan en el tema para encontrar soluciones, como quedó demostrado en la

comparecencia que Lujambio dio la Cámara de Senadores sobre la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) en 2009.

Los empresarios, junto con la derecha política y la Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF), vienen presionando conjuntamente para impulsar una educación conservadora y religiosa, contraria al carácter laico de la educación según el espíritu del artículo tercero constitucional, desde la década de los años treinta del siglo pasado. Sin embargo, es con la llegada de gobierno de Calderón cuando los empresarios deciden abiertamente demandar su inclusión en la definición de la política educativa del país; por ahora, los empresarios se dedican a realizar *lobbyismo* con la clase política y las autoridades de la SEP a fin de que muchos de sus productos alimenticios “chatarra” no sean retirados de las cooperativas escolares.

La SEP pierde la oportunidad de tratar en forma integral el asunto de la alimentación de los niños y de tocar temas relacionados con la salud infantil en sus diversas problemáticas y fortalezas (Didriksson, 2010b, p. 69) que incumben la propaganda televisiva de productos alimenticios chatarra y la riqueza culinaria que ostentan las distintas regiones de México, respectivamente.

Esto es, la SEP, cuando estaba encabezada por Alonso Lujambio, más que prestar interés en la educación, centralizó su agenda en dar facilidad a los empresarios para que éstos hicieran negocios en las escuelas a fin de alimentar la obesidad de los niños mexicanos con productos chatarra de bajo o nulo valor nutricional, así como en pactar con el SNTE más cuotas de poder para ese sindicato.

Para el caso del magisterio, enfatizamos el fuerte lazo político y de complicidades que el gobierno federal, por conducto de la SEP, tiene con el SNTE, que en su momento fue liderado por la señora Gordillo. Así, la ACE representa el vínculo formal más claro de este convenio político entre ambas instancias.

La SEP y el SNTE se comprometieron a realizar las siguientes acciones en el marco de la ACE: 1) Infraestructura y equipamiento; 2) Tecnología de la información y la comunicación; 3) Gestión y participación social; 4) Ingreso y promoción; 5) Profesionalización; 6) Incentivos y estímulos; 7) Salud, alimentación y nutrición; 8) Condiciones sociales para mejorar el acceso, permanencia y egreso oportuno; 9) *Reforma curricular (orientada al desarrollo de competencias y habilidades)*, y 10) Evaluación.

La incredulidad apareció en el movimiento magisterial disidente encabezado por la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), que rechazó la alianza de inmediato por considerarla un acuerdo más político que académico entre el gobierno federal y la dirigencia charra (corrupta) del SNTE, y porque además varias de las áreas del ACE se abrirían a la participación de la iniciativa privada, como la capacitación magisterial, la certificación de habilidades y la evaluación por recomendación del BM, según lo señalado por Poujol (2008).

El documento que avala esa alianza incluyó la intención de conformar los Consejos Escolares de Participación Social, que procuraron involucrar a los padres de familia en la vida escolar, incluido en el punto 3 de la ACE; sin embargo, tal como está escrito en ese documento (Gómez, 2008), los padres terminaron siendo, como siempre, una figura formal decorativa. En contraste, Ortiz (2010) expresó que los Consejos Escolares de Participación Social

harán el papel de “patronatos privatizadores” de la educación y actuarán como los nuevos capataces para hacerle al gobierno su papel de espía ante el caos educativo generado por la mala administración de los gobiernos neoliberales y el saqueo, en base a la corrupción, del presupuesto educativo.

Los Consejos Escolares son la antesala para la entrega paulatina del control del proceso educativo desde las escuelas a la “Iniciativa México”.¹⁹ Es la privatización educativa en su máxima expresión.

En su momento, el secretario de la SEP, Alonso Lujambio, rechazó las críticas al trabajo estrecho que desarrollaba la secretaría presidida por él con los responsables del SNTE, trabajo que fue “fluido y permanente” y “socialmente útil”, según Lujambio (citado en Poy, 2010, p. 32); por supuesto, entiéndase que esa fluidez permitió controlar un negocio político-electoral al servirse de la sociedad en términos corporativos. Esa preocupación por el estancamiento de la educación con fines corporativos ha traspasado las fronteras y ha llegado hasta el seno mismo de la Organización de las Naciones Unidas (ONU). Al respecto, Vernor Muñoz Villalobos, relator especial para el derecho a la educación de la ONU, declaró en febrero de 2010 que le preocupaba la relación estrecha entre gobierno y

¹⁹ La Iniciativa México es una alianza entre el gobierno federal actual y los *mass media* encabezados por los dos principales consorcios televisivos: Televisa y TV Azteca, supuestamente con objeto de apoyar iniciativas que busquen mejorar la situación social de la población de México y difundir las bondades de nuestro país al mundo.

sindicato, a la que Muñoz calificó como una “simbiosis atípica”; además, el relator especial expresó que el modelo educativo mexicano estaba subordinado al mercado.²⁰

Latapí, en *Finale prestissimo. Pensamientos, vivencias y testimonios* (2009), dedicó el apartado “El SNTE. Su poder” para referirse a este problema; ahí el autor hace una severa crítica al creciente poder que tiene este sindicato sobre la política nacional y la educación.²¹ Menciona que dos son las consecuencias lamentables de esta situación: 1) la reducción del poder del Estado para controlar la política educativa nacional, y 2) el incierto desarrollo futuro de la profesión magisterial.

A diferencia de este autor, creemos que el creciente poder del SNTE erosiona la posibilidad de que la sociedad tenga como interlocutor válido al gobierno federal en turno; sin embargo, la forma como llegó Calderón al poder en 2006, al servirse del poder económico e influencia política de la señora Gordillo, frenó una interlocución favorable para la “buena” educación de la sociedad mexicana.

Asimismo, la sociedad está incluida en la mala educación de México, a juicio de Latapí (2009) porque la sociedad mexicana vive una apatía y desinterés por la educación, a la hora de presionar a los órganos de gobierno y autoridades educativas para que se comprometan por un mejor aprendizaje a favor de sus hijos. Más allá de lo mencionado por Latapí, consideramos que existe otro actor de la mala educación de México y son (en plural) los organismos supranacionales, llámese Banco Mundial (BM) y OCDE bajo el ejercicio del chantaje político-económico y la imposición de modelos educativos ajenos a la realidad nacional, tal como lo expresamos en líneas precedentes.

La actual reforma educativa en México se definió formalmente el 26 de febrero de 2013, cuando en el *Diario Oficial de la Federación* (DOF) se publicó la modificación al artículo 3º, fracciones III, VII y VIII, y 73º, fracción XXV. Esta reforma educativa es considerada por las propias autoridades del actual gobierno de Peña Nieto como una reforma de índole político, en la cual se busca hacer más eficaz el trabajo del docente en grupo y proporcionar más autonomía a los centros escolares “con el objetivo de mejorar su

²⁰ Ocasión en que dicho relator de la ONU pidió a las autoridades correspondientes reincorporar la asignatura de Filosofía en la educación media superior (*Proceso*, núms. 1738, 1739).

²¹ Tal crítica ácida, de Latapí hacia la cúpula del SNTE, desató una serie de rumores relacionados con el retiro y censura de su libro por los encargados de la editorial Fondo de Cultura Económica, lo cual fue desmentido por ésta en el mes de septiembre de 2009.

infraestructura, comprar materiales educativos” (“Decreto por el que se reforman los artículos 3º... y 73...”, 2013).

Voces críticas, como las de los integrantes de la CNTE y otras, argumentan que la reforma educativa es laboral y punitiva, pues atenta contra los derechos de los trabajadores de la educación; asimismo, argumentan que con la supuesta autonomía a los centros escolares se abre la puerta al retiro del Estado sobre sus obligaciones financieras con estos centros, y da pie al ingreso del capital privado, vía los bonos de infraestructura escolar, donde las empresas podrán aportar dinero para el mejoramiento de las escuelas, a cambio, seguramente, de tener una mayor incidencia en los planes y programas de estudio, y con ello, se labrará el camino a favor de la privatización de la educación pública.

Con motivo del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, organizado por el COMIE en la ciudad de Chihuahua, Chih., del 13 al 20 de noviembre de 2015, el investigador Manuel Gil Antón dirigió una carta “A la sociedad mexicana, a los maestros y maestras del país, a la Secretaría de Educación Pública”, denominada “Por una Reforma Educativa necesaria y respetuosa del magisterio”, compuesta por cinco incisos (*ver texto 2 en Anexo*); destacamos el 2, 3 y 4:

2. La reforma emprendida por la actual administración carece de un proyecto educativo que la guíe y le dé sustento. Se reduce a un conjunto de modificaciones legales para la administración del sistema escolar. Se limita a regular las condiciones laborales del magisterio, a través de procedimientos de evaluación que, lejos de contribuir a la mejora docente, conforman un aparato abigarrado de control y vigilancia al que son sometidos, de manera vertical y autoritaria, las y los profesores en nuestro país.

3. Los cambios se han realizado sin la participación ni la consulta debida a los maestros. Se les concibe como objetos y no como sujetos, actores imprescindibles en la transformación requerida. La reforma se ha fincado en la estigmatización del magisterio. Con ello, no sólo se perdió al actor principal de cambio en los procesos educativos, sino que se le desautorizó socialmente y se le condujo a una situación límite: someterse o perder el empleo.

4. Además de tener un carácter punitivo, los criterios rectores y las prácticas de evaluación son imperfectas y poco confiables. El apresuramiento en su diseño y construcción han impedido una validación adecuada de las pruebas y existe una gran improvisación en la capacitación de evaluadores. En suma, no se garantiza una

evaluación confiable y en cambio se ponen en juego las condiciones de vida de cientos de miles de maestras y maestros.

Se usa la ley burguesa para penalizar la actividad laboral de los maestros, considerados en la actual reforma como “objetos”, más que “sujetos”; además, al no considerarlos como actores indispensables en la revisión, diseño y ejecución de todo cambio curricular incluyente. Centrar la labor de la política educativa del gobierno mexicano en el rubro de la evaluación docente es inconcebible, más cuando existen múltiples problemas que afrontar sobre la realidad educativa mexicana. Asimismo, ha sido un acierto político que los maestros e investigadores educativos reunidos en el anterior congreso del COMIE hayan salido de la “torre de marfil”, que muchas veces representan los encuentros académicos, y se manifestaran ante la sociedad y la cúpula gobernante sobre el problema político, social y educativo en el que ha caído la evaluación del desempeño docente durante el segundo semestre de 2015.

Por otro lado, el actual titular de la SEP, Aurelio Nuño Mayer, que entró en funciones el 27 de agosto de 2015, propuso dividir al país en cinco regiones con el objeto de precisar la reforma educativa (Arellano, 2015, p. 9). Esas cinco regiones son las siguientes: 1) noroeste; 2) noreste; 3) occidente; 4) centro, y 5) sur-sureste.²² Esta propuesta de división regional educativa a simple vista refleja un reduccionismo de la complejidad educativa de México, pues existen, por ejemplo, entidades federativas más integradas a una región que a otra. Ubiquemos a Querétaro, estado al que Nuño inserta en la región de occidente, cuando en los hechos es una entidad integrada más a la región del centro (Ciudad de México) que al occidente de México.

Otro aspecto a destacar es la descentralización-centralización educativa. Recordemos que con el actual gobierno federal de Peña Nieto se dio marcha atrás a la descentralización educativa, aunque haya sido sólo en papel, impulsada por el gobierno de Zedillo en 1993. Con Peña, dicha regionalización aparentemente busca la descentralización del sector educativo, sin embargo, lo que se pretende es un mayor control del país desde el centro, la capital; lo ideal sería que se hablara de la descentralización educativa a nivel regional, delegando, desde el centro a las regiones, autonomía, funciones, recursos y capacidad para administrar sus propios ingresos de manera autónoma. Si se concreta la iniciativa de

²² Recordemos que el geógrafo Bassols Batalla, referente indiscutible de la división regional de México, dividió al país en ocho regiones geoeconómicas, que reflejaban rasgos comunes entre las entidades federativas que las constitúan.

Nuño, habrá mayor centralización educativa con la traición, de nueva cuenta, en el ejercicio del federalismo mexicano.

Casi un año después de haber ingresado como titular de la SEP, Aurelio Nuño presentó en agosto de 2016 el Modelo Educativo 2016 como parte de la reforma educativa que el gobierno de Peña Nieto pretendía establecer. Frente a ello, me vi en la necesidad de actuar como intelectual, es decir, un académico que se manifiesta públicamente sobre un asunto de interés general para el país; para ello, usé el espacio de una de las revistas más prestigiadas de México y críticas al sistema de dominación de este país, *Proceso*, quien me publicó una carta el 14 de agosto de 2016 (*ver apartado 3.5*).

Asimismo, en marzo de 2017, el gobierno federal, a través de la Secretaría de Educación Pública (2017a, 2017b), volvió a presentar dicho modelo ya con ajustes; para ello se apoyó en una institución de educación superior, el Centro de Investigación y Docencia Económica (CIDE), que hasta ese momento se había caracterizado, como su nombre lo indica, por trabajar cuestiones alejadas de aspectos educativos, de ahí las fuertes críticas que recibió de una parte de la comunidad educativa de México (*ver apartado 3.5*).

Será difícil que esta reforma educativa logre implementarse en el actual sexenio que está por concluir en diciembre de 2018; sin embargo, los tiempos políticos de la democracia electoral burguesa mexicana les da a las actuales autoridades gubernamentales un margen de maniobra para hacer algo de su reforma hasta agosto de 2018, después ya nada, sólo vendrá la transición y quizá “borrón y cuenta nueva”, característica peculiar de las oficinas gubernamentales, incluida la SEP. Como en diciembre de 2018 vendrá otro gobierno, la moneda quedará en el aire en cuestiones de educación. Por otro lado, creemos que quienes hacen geografía política tienen que manifestarse públicamente sobre asuntos de interés general, por ejemplo, en la relación de esta subdisciplina con el ámbito de la educación. Debemos utilizar los canales necesarios para hacer la denuncia mediante el uso de la palabra a nivel de difusión, a fin de evidenciar la gestión y el derrotero que el grupo del poder de México pretende dar a la educación.

1.5. Geografía política y educación

La necesidad de desarrollar geografía y geografía política no convencionales, sino más bien de tipo *radical*, “término que para algunos alude a los extremos, y para otros a la

‘raíz o profundidad’” (Sicilia, 2015, p. 46). nos ha acercado a teorizar la relación entre geografía política y educación, cuyo punto de llegada es justamente la geografía política.

La mayor parte de los geógrafos teorizan lo menos posible y se contentan con afirmar, sin ningún pudor, que la “geografía es una ciencia sintética” (...). Tales declaraciones expresan, al mismo tiempo, la ignorancia de las características no menos sintéticas que las disciplinas a las que los geógrafos recurren, su aislamiento (...) y su escasa preocupación por los problemas teóricos, aun por aquellos más elementales que todas las ciencias han debido afrontar en algún caso desde hace mucho tiempo. Por otra parte, muchos geógrafos no esconden su desprecio por las “consideraciones abstractas” (...), y hacen de ello un mérito y declaran su predilección por lo “concreto”] (Lacoste, citado en Quaini, 1985, p. 31).

En la realidad latinoamericana y en particular de México, prácticamente es inexistente la investigación de la geografía política avocada a temas relacionados con educación. Al respecto, es evidente la carencia de trabajos de este tipo en los Encuentros de Geógrafos de América Latina (EGAL) desarrollados en distintos países, que de manera rotativa son anfitriones de geógrafos, en su mayoría de la región; cuyas exposiciones de algunos de ellos son de temas varios, entre ellos, geografía y educación, pero sin tocar la particularidad geografía política y educación. Relación que podría dar respuesta a infinidad de preguntas.

Por ejemplo, preguntar desde la geografía política, ¿cuáles son los elementos causales y las finalidades de impulsar una política educativa de Estado? Sin lugar a dudas, los elementos causales están relacionados con el contexto histórico donde emana toda política educativa, junto con la política ideológica por quienes controlan la figura del Estado; las finalidades, a su vez, están relacionadas con el proyecto de Estado del grupo gobernante. En América Latina, las causas y finalidades de toda política educativa son “inspiradas” por los acuerdos establecidos entre el grupo gobernante y los diferentes grupos localizados en el país y fuera de éste, antes de alcanzar el poder.

En este trabajo no es tema de discusión expresar si el Estado es el objeto de estudio de la geografía política, postura sostenida durante muchos años en la geografía política escolar de México. En cambio, es pertinente revisar el análisis teórico dado a esta categoría de estudio, así como el manejo a la figura del Estado por los grupos de poder global.

Con la Paz de Westfalia (1648) se separó la Iglesia del Estado y devino en el Estado moderno burgués. Para Arnaiz (1997, pp. 55-56), otras causas “coadyuvantes” que permitieron la creación del Estado moderno fueron el renacimiento, la reforma y la expansión geográfica. También expone que el Estado moderno contiene una fundamentación teórica, una estructura capitalista burguesa, una organización constitucional y una justificación de obedecer a la autoridad, dentro “del respeto a la dignidad humana”. Además, la soberanía, la libertad, el respeto a los derechos del hombre y otros fundamentos teóricos le dieron legitimidad al Estado moderno.

El Estado-nación toma forma durante la segunda mitad del siglo XVIII con la independencia de Estados Unidos de América y la Revolución francesa. Más allá de los rasgos culturales comunes que identifican a un grupo en torno a la idea de nación, ésta se da cuando existe “dominio territorial y conciencia socio-cultural” (Sánchez, 1992, p. 93). En el siglo XIX se construye el nacionalismo como mecanismo para legitimar el poder político alcanzado en Italia (1861) y Alemania (1871); para José Acosta (citando en Sepúlveda, 1997, p. 14), el nacionalismo es la “ideología y acción política dirigidas a construir la nación o a la defensa de la nación ya existente”. En esta visión, el Hombre tendrá que renunciar a sus intereses individuales y sociales, subordinándose al Estado-nación.

Es por ello que entre 1871 y 1914, la ideología ‘nacionalitaria’ del siglo XIX se transforma rápidamente en ‘nacionalismo’, entendiéndose con ello una doctrina que considera la nación como el hecho fundamental y la finalidad suprema, a cuyo interés el individuo debe subordinarse e incluso sacrificarse y ante el cual, en principio, deben desaparecer los intereses de grupo y los intereses de clase (Sánchez, 1992, p. 97).

Es decir, subordinar los intereses del proletariado, en un todo homogéneo, a la burguesía capitalista en expansión. Para Marx (citado en Buschiazzo, 2003, pp. 62-63), “El estado capitalista no puede ser captado y aplicado para fines socialistas. Es necesario derribarlo, y los proletarios triunfantes o sus líderes deberán crear un nuevo estado... destinado a servir a los nuevos fines”. No olvidemos que hasta 1918, con la llegada al poder de los bolcheviques, los países del mundo se conformaron a partir de un Estado burgués que data del siglo XVII.

Sin embargo, el *anarquismo* ha sido severo a la hora de criticar al Estado burgués y al Estado socialista, ya que uno y otro traicionaron al pueblo al usar el poder del Estado para

beneficio de unos cuantos. Cuando se dio el mal del dominio de los vencedores sobre los oprimidos y surgió el capitalismo y el Estado, los segundos crearon el anarquismo para desaparecer al Estado y la propiedad (Malatesta, en Taibo, 2010, p. 26). En todos los Estados, el gobierno no es sino una conspiración permanente de la minoría contra la mayoría, la que esclaviza y esquilma a la primera, como declara Bakunin (en Taibo, 2010, p. 45). Para Malatesta (citado en Taibo, 2010, pp. 48-49), “los anarquistas desean expresar cuando reclaman la destrucción de toda organización política asentada en la autoridad y la configuración de una sociedad de hombres libres e iguales, fundada en la armonía de los intereses y en el concurso voluntario de todos para satisfacer las necesidades sociales”. Por su parte, Goleman (citado en Taibo, 2010, p. 50) menciona que “... el Estado suprime, persigue, castiga e incluso cancela la individualidad de la vida”.

Esto es, la anarquía, con una serie de valores en su haber, entre ellos, la *solidaridad*, pretende ser una alternativa al orden burgués y al principio de autoridad; la anarquía propone la *asamblea* como espacio de organización social entre los hombres con objeto de satisfacer sus necesidades sociales, entre ellas, la educación. La asamblea anarquista es un órgano horizontal a diferencia de la verticalidad engendrada por el Estado burgués. En contraste, la asamblea que desarrolla la FECSM es una instancia vertical controlada por la Secretaría General de esa organización que asume el liderazgo sobre los comités estudiantiles de las ENR. No olvidemos que la FECSM desarrolla sus ideas socialistas en el contexto del Estado burgués mexicano.

Conviene realizar un paréntesis con relación a la pugna suscitada entre los “hermanos gemelos” (Guerín, 1969): el *anarquismo* y *marxismo*. Desde el establecimiento de la Primera Internacional de los Trabajadores, en 1864, esta “familia”, encabezada por Bakunin y Marx, respectivamente, ha mostrado diferencias por cuestiones de tipo político-ideológico, a pesar de que Marx respetaba las ideas de Bakunin (Berlin, 2009). Los anarquistas creen que mediante una revolución se alcanza el federalismo que suprime al Estado; por lo tanto, se oponen al poder político del Estado con el ascenso de la clase trabajadora al gobierno porque él mismo corrompe; es el caso del “comunismo totalitario” de China, donde la burocracia obtiene privilegios y el trabajador está destinado a un mísero salario y sentenciado a obedecer; si el trabajador llegara a protestar, vendrá la coerción psicológica y física (Fundación Anselmo Lorenzo, 2010, pp. 155-156; Cuevas, 2003, pp. 52-54).

Los marxistas expresan que los anarquistas son aliados de los burgueses porque aquéllos defienden el carácter individual de la persona. En fin, entre marxistas y anarquistas existe un movimiento para crear una fusión entre ambos “marxismo libertario” (Guerín, 1969) o “anarcomarxismo” (Peet, citado en Breitbart, 1989). Guerín (1969) dice que el anarquismo aporta la autogestión, el federalismo y el sindicalismo para la futura sociedad socialista. Mientras que, de acuerdo con Breitbart (1989), Peet manifiesta que el marxismo aporta el análisis dialéctico marxista, y en cambio el anarquismo, la liberación humana.

Rocker (1977) analizó la conformación del Estado-nación en el capitalismo y socialismo, concluyó que en el capitalismo primero se creó la nación y después vino la conformación del Estado, contrariamente, como sucedió con el socialismo, aquí se enarboló la figura del Estado y después se injertaron las distintas naciones en un Estado multinacional. A diferencia de Rocker, creemos, tanto en un caso como en el otro, que el grupo nacional vencedor impone o asimila a otros grupos o pueblos en torno a su concepción de nación. Coincidimos con Arnaiz (1997) cuando expresa que

El balance del Estado-nación da un saldo más negativo que positivo. En su nombre, los pueblos fueron envueltos en graves complejos políticos que originarán una rama de la ciencia política todavía poco estudiada: la patología política. El Estado racista pertenece a esta patología, así como la pretendida creencia de razas fuertes y poderosas para someter a los débiles (pp. 55-56).

Dichas patologías políticas a las que alude la citada Arnaiz se presentaron en África desde que un puñado de potencias coloniales europeas se repartieron por primera vez todo un continente: África, vía la Conferencia de Berlín 1884-1885. Esta acción colonial dividió a etnias y pueblos al establecerse las fronteras artificiales, lo cual trajo muchos problemas posteriormente.

... las fronteras artificiales que delimitan los territorios nacionales de los estados africanos responden aún a objetivos imperialistas de las potencias coloniales. Estas fronteras dividen a pueblos unidos por la historia... y estas fronteras dividen regiones que la geografía unifica a tal punto que constituyen el objeto de diferentes conflictos entre estados (Zoctizoum y Muciño, 1992, p. 73).

Retomando el nacionalismo, éste es usado como bandera de lucha para alcanzar el poder; en los países desarrollados, para defender la integridad territorial contra los “intrusos”

migrantes, y en los países en desarrollo, contra las élites del poder económico. A principios del siglo XXI, en la Gran Bretaña se manejó un tipo de nacionalismo económico consistente en dar prioridad y defender los puestos laborales para los británicos y desplazar laboralmente a los extranjeros. El nacionalismo es convertido en una ideología política traducida en el mecanismo de defensa contra el otro, el invasor, el que viene a alterar la vida cotidiana y los beneficios alcanzados por la población previamente asentada en el lugar invadido.

Actualmente, el nacionalismo, ante la promesa de las restricciones al tema de la inmigración (caso de los refugiados iraquíes, sirios...), es usado en la democracia electoral de los países desarrollados para atraer el voto de la población a favor de los partidos de derecha o ultraderecha. Por ejemplo, durante la jornada electoral de Suiza el 18 de octubre de 2015.

... los suizos votaban mayoritariamente por un partido xenófobo, la UDC-SVP, que ha hecho del rechazo a la inmigración su principal argumento de campaña... El miedo, más bien imaginario, a que su alto nivel de vida y su metódica, ordenada y pulcra rutina cotidiana pudiera verse alterada por una presión migratoria como la vecina Alemania ha podido llevar a muchos votantes a curarse en salud (Perez, 2015, p. 14).

El nacionalismo alimenta la xenofobia contra el otro, el diferente, el extranjero. Los xenófobos defienden imaginariamente estilos de vida ordenados y cómodos frente a los invasores. Pero ¿qué sucede con la xenofobia dada entre nacionales? El caso de los estudiantes de las ENR de México es emblemático al respecto; las élites y sus *mass media* desarrollan campañas mediáticas de desprestigio contra este tipo de estudiantado; estos estudiantes, recurrentemente, evidencian al sistema de inequidad prevaleciente en México y defienden la educación pública y sus escuelas, así sea en la vía pública, pues es una de varias formas de lucha aplicadas. Dicha actitud estudiantil incomoda, a menudo, a las élites del poder económico y político.

Además, esas élites refieren peyorativamente a los normalistas como “revoltosos”, “seudoestudiantes”, “guerrilleros”, entre otros términos asimilados por una parte de la ciudadanía de a pie reproductora de dicho discurso, con falsa conciencia al asumir ese lenguaje. Estamos ante una sociedad mexicana conservadora, con escasa conciencia de clase, ensimismada y tutelada por el lenguaje de los *mass media* que construyen un nacionalismo ideológico interno contra los de abajo, los diferentes y los revoltosos. Por

lo tanto, consideramos que el nacionalismo tiene dos ámbitos de actuación en contra del otro; uno es el interno (escasamente analizado desde la academia, y cuando se trabaja, se hace desde la óptica del “racismo”); y el otro, el externo, que rechaza al extranjero e inmigrante. En los hechos, ambos coinciden en encerrar a la gente en su circunstancia.

... tendemos más hacia un mundo videovigilado y cerrado, que no a un mundo abierto, rico en sus formas y contenido. Sin duda, el nacionalismo ha contribuido profundamente en este deplorable estado del mundo habiendo proporcionado al poder político de turno una ideología con la que la gente encierra su mente y su corazón... Es por lo menos paradójico que cuando más pequeño se ha hecho el planeta, cuando más posibilidades de comunicación, de intercambio y de movilidad a todos los niveles, hay ciertas tendencias a distanciarse, separarse, de pretender el aislamiento donde justamente se pudre lo social. Viejos y nuevos muros siguen levantándose para impedir un desarrollo social que escape a los que tienen poder (Colectivo Escuela Libre, 2010, pp. 12-13).

No obstante, a pesar de la atmósfera de encierro de la sociedad actual, el problema del envejecimiento de la población nativa persiste en los países desarrollados, entre ellos los de la Unión Europea, que recurre a la población joven inmigrante para compensar el déficit poblacional en edad de reproducción. Al caso, el responsable de esta investigación ha vivido directamente la crisis económica de España desde el 2009 para acá, tiempo en el cual hemos observado la disminución de la población migrante latinoamericana en algunas ciudades españolas; pero con todo ello, los migrantes siguen llegando a España y a otros lugares de la Unión Europea en forma constante porque son necesarios al engranaje de la economía de la región.

Esperando a los bárbaros

—¿Qué esperamos congregados en el foro?

Es a los bárbaros que hoy llegan.

—¿Por qué esta inacción en el Senado?

¿Por qué están ahí sin legislar los senadores?

Porque hoy llegarán los bárbaros.

¿Qué leyes van a hacer los senadores?

Ya legislarán, cuando lleguen, los bárbaros.

—¿Por qué nuestro emperador madrugó tanto
y en su trono, a la puerta mayor de la ciudad,
está sentado, solemne y ciñendo su corona?
Porque hoy llegarán los bárbaros.
Y el emperador espera para dar
a su jefe la acogida (...)

—¿Por qué empieza de pronto este desconcierto
y confusión? (¡Qué graves se han vuelto los rostros!)
¿Por qué calles y plazas aprisa se vacían
y todos vuelven a casa compungidos?
Porque se hizo de noche y los bárbaros no llegaron.
Algunos han venido de las fronteras
y contado que los bárbaros no existen.

¿Y qué va a ser de nosotros ahora sin bárbaros?
Esta gente, al fin y al cabo, era una solución.

(Cavafis, C., citado en Paone, 2014, pp. 9-10).

En México, el concepto de nación tiene una connotación posrevolucionaria al término de la Revolución mexicana de 1917. A menudo se presenta con la acepción de identidad nacional, ligada a su vez al concepto de soberanía y defensa del territorio nacional y de los rasgos culturales. Por supuesto esta identidad abarca el legado dejado por la época prehispánica, colonial y el México independiente; en el primer caso, representado por los usos y costumbres de los pueblos originarios; sin embargo, el discurso de la identidad nacional esconde que, durante la conformación del Estado mexicano, muchas etnias fueron absorbidas en una especie de “etnólisis” por la nación mestiza naciente; históricamente, los pueblos originarios se asentaron en las partes altas de las montañas o en lugares de difícil acceso como mecanismo de sobrevivencia.

No obstante, Meyer (1995) considera que la idea de Estado-nación en México se conforma a finales de la década de 1920, no antes. Durante el gobierno del general Lázaro Cárdenas (1934-1940), el Estado-nación y la identidad nacional se consolidaron por la

acción de la expropiación petrolera (a manos del capital inglés), el reparto agrario y, al acercar a las comunidades agrarias a los adelantos del mundo occidental, a través de la educación. La formación inicial del profesorado en el medio rural jugó un papel importante en la consolidación del Estado nacional mexicano. Cárdenas impulsó un gobierno, más que socialista, populista (Gallego, Eggers-Brass y Gil, 2006);²³ estableció una alianza con los sectores urbanos y campesinos con objeto de desplazar del poder político a la oligarquía terrateniente. El poder siempre se da por una relación social sobre el espacio.

La categoría analítica de *relaciones sociales de poder en el espacio*, trabajada, entre otros, por Sánchez (1992), ha sido considerada también como objeto de estudio de la geografía política porque involucra la materialización de esas relaciones de poder en el espacio que a menudo dependen de decisiones políticas. Pero ¿qué es poder? “la probabilidad de que una orden concreta sea obedecida por un determinado grupo de hombres” (Weber, M., citado en Sánchez, 1992, p. 23). Este último autor dice que la relación de poder es una relación dominio-obediencia entre el fuerte y el débil. Igualmente, Estefanía (2000) señala que “todo poder es una conspiración permanente contra el débil” (p. 22).

Sánchez (1992) menciona que la obediencia se obtiene por conducto de la *conformación social* o por la *coacción social*. En el primer caso, dicho autor expresa que el poder sensibiliza a los individuos con normas y valores fomentados desde el hogar y la escuela a fin de aceptar el orden establecido. Contrariamente, se actúa con la violencia psicológica y física para que los individuos acaten la normatividad establecida. Desde posturas críticas o radicalmente opuestas a la escuela, consideran a ésta reproductora del sistema, y al profesor, sujeto inmerso en la obediencia e impulsor de ésta entre sus alumnos.

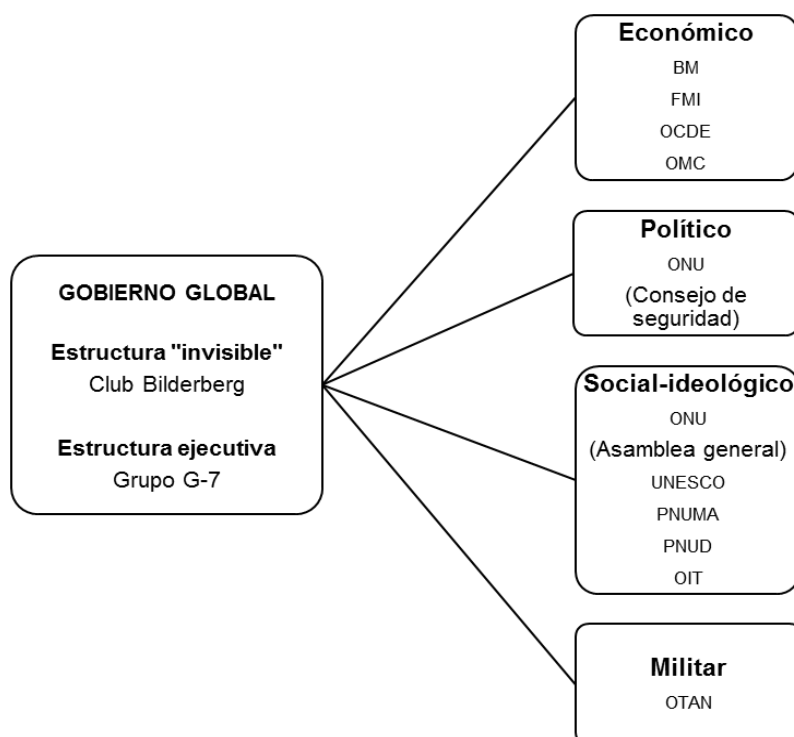
... la figura del Profesor es una figura autoritaria... ejerce el poder, gobierna en el aula, administra, ‘dirige’ a los alumnos. Se ampara en una u otra ideología, se aferra a una u otra propuesta pedagógica...por el modo en que la Legislación ha ‘definido’ su oficio (delimitando un espacio de la “obediencia”, espacio de la Norma; y también un espacio de desobediencia inducida... espacio de la disidencia integrada...) ... el Profesor, el

²³ “Este término se ha generalizado, sobre todo en América Latina, para designar movimientos políticos con fuerte apoyo popular pero que no buscan realizar transformaciones muy profundas del orden de dominación existente, ni están principalmente basados en una clase obrera autónoma organizada” (Di Tella, citado en Gallego et al., 2006, p. 246).

Educador (decía) aparece siempre como un baluarte de la reproducción ideológica del Sistema, un segregador y un domesticador social...] (García, 2009, pp. 28-29).

El *espacio de la disidencia integrada* ¿se acopla a las ENR de México? Probablemente se da en los espacios donde los alumnos cursan el cuarto y último año de la carrera de Educación Primaria; uno de esos espacios son las escuelas primarias donde los futuros profesores realizarán sus prácticas escolares; otros son los diferentes espacios de negociación con las autoridades educativas gubernamentales, sea para organizar la ceremonia de clausura (obtener un *padrino de generación*, que normalmente es un funcionario gubernamental) o para negociar el tema de las plazas de trabajo a obtener al término de sus estudios, como mecanismo de presión. Sin embargo, los que tienen el poder económico nacional e internacional cada vez influyen más en las decisiones de política educativa.

Estefanía (2000) precisa que en la era de la globalización (la actual), el poder ya no es vertical, sino horizontal, en forma de redes, que está despersonalizado y, por lo tanto, ocasiona una sensación de frustración en quienes están dominados. Tal horizontalidad es diluida primero por el poder económico, después por el poder de los *mass media* y finalmente por el poder político. En el siguiente esquema (*ver fig. 1.8*), se representa la despersonalización del poder por la estructura “invisible” del Club Bilderberg, cuya influencia está presente en organismos financieros y multilaterales internacionales que definen las políticas educativas a nivel internacional a favor de la economía y sociedad del conocimiento, traducidos en el enfoque por competencia, el aprendizaje para toda la vida, la autonomía (llámese *autoexplotación*) y el espíritu emprendedor.

Fig. 1.8 El Estado global

Fuente: Dieterich (1996), modificado por Salas (2015).

En el contexto internacional donde la educación es esencial en las políticas de Estado y una de las prioridades de los Organismos Financieros Internacionales (OFI), como el Banco Mundial (BM) y Organismos Multilaterales (OM), tipo OCDE, UNESCO, la Unión Europea, etcétera, el discurso ideológico de la derecha internacional es moldeado por medio de políticas educativas (ya desarrollado en líneas precedentes) y discursos que complementan esas políticas educativas. Al respecto, el Informe de la UNESCO para el siglo XXI, presidido por Jacques Delors, hace suyo el discurso de la *educación para toda la vida*:

La aparición y el desarrollo de “sociedades de la información”, así como la continuación del progreso tecnológico, que constituye en cierto modo una tendencia importante de fines del siglo XX, subrayan su dimensión cada vez más inmaterial y acentúan el papel que desempeñan las aptitudes intelectuales y cognoscitivas. En consecuencia, ya no es posible pedir a los sistemas educativos que formen mano de obra para un empleo industrial estable, se trata más bien de formar para la innovación

personas capaces de evolucionar, de adaptarse a un mundo en rápida mutación y de dominio del cambio] (Delors et al., 1997, p. 71).

La geografía política se ha quedado al margen del análisis de las políticas educativas y de los discursos ideológicos de los OFI y OM hasta ahora. ¿Cuál es el motivo o motivos del desdén de la geografía política por temas relacionados con la educación?

Las respuestas pueden ser variadas desde identificar predilecciones por temáticas avocadas a temas tradicionales con la figura del Estado por adelante, o con casos recientes referidos a la cartografía electoral, entre otros. Porque para muchos, esos y otros temas reflejan con “claridad” la variable política. Pero ¡no!, la geografía política, además de trabajar categorías como el Estado-nación, tendrá que incursionar en otros temas como el de la educación. Seguramente habrá quienes digan que el tema de educación puede ser tratado por quienes dan clases de geografía a nivel básico y que no es propiamente un tema para ser investigado por la geografía política. Somos de la postura de explorar e investigar terrenos inusuales a donde no se meten quienes hacen geografía.

Así, creemos en la necesidad de abordar desde la geografía política temas varios de educación referentes, por ejemplo, a la *colonialidad del saber* en los países del sur, colonialidad impulsada desde los OFI y los OM, con la “cara” de las políticas educativas centradas en las cualificaciones profesionales, en la rendición de cuentas, en la cultura e ideología del esfuerzo (Moya, 2014), bajo una educación estandarizada que pretende la autoexploración de la persona desde la etapa escolar en la Nueva División Internacional del Trabajo. Esto es:

... preocupa que la Geografía política pase por alto desentrañar las políticas educativas estandarizadas que los centros escolares desarrollan en distintas latitudes que borran todo signo de diferencia y emancipación individual y colectiva desde la escuela. Al mismo tiempo, se observa el desdén de esta disciplina por observar críticamente los alcances obtenidos por los procesos de enseñanza-aprendizaje desde las *escuelas contestatarias*, algunas de las cuales son *anarquistas* centradas en promover espacios de libertad para el aprendizaje autónomo de los alumnos (Salas, 2011, p. 6).

La denominada geopolítica del conocimiento (Salas, 2013a), así como su relación con la geografía política (*ver cuadro 1 en Anexo, en donde ambas se comparan*), es sustancial para comprender el papel de los OFI y los OM a nivel macroespacial con repercusiones a nivel microespacial de los Estados nacionales y centros escolares.

La geopolítica del conocimiento refiere a la visión del mundo que el poder trasnacional tiene para dirigir, expandir, orientar e imponer políticas de generación o reproducción de conocimientos mediante Organismos Financieros Internacionales (OFI) y Organismos Multilaterales (OM) bajo sus propios intereses a fin de perpetuar el poder de clase hegemónica... La *geopolítica del conocimiento* encarna la mirada del mundo (Salas, 2011; Carnoy, 1977) con los ojos del otro, el dominador que estructura modelos y políticas educativas homogeneizadoras, cuyo eje rector es la economía del conocimiento (Salas, 2013a, pp. 12, 29).

De igual manera, es pertinente trabajar en geografía política el debate sobre la *autonomía* frente a la figura del Estado burgués, en tanto se consolida la primera por encima del Estado (López Bárcenas, 2011), o que por conducto de la autonomía se consolide el Estado multinacional (Díaz Polanco, 2011). En uno y otro caso, como puntos de llegada (y no de partida, ya que lo primero permite la creatividad y vislumbrar más alternativas de abordaje), es una necesidad teórica abrir la posibilidad de consolidar procesos escolares autónomos que marquen la diferencia con respecto a las políticas educativas centralizadas y homogeneizadoras desde los centros de poder.

Asimismo, bajo designios descentralizadores, la geografía política podría explorar *procesos desescolarizados* al plantear actividades de aprendizaje diferentes al discurso recurrente de la geografía política eurocentrista, a la hora de trabajar, por ejemplo, el tema de la *cartografía temática*; en la premisa de la valoración "... de hechos observables y subjetividades construidas por los grupos humanos y el fenómeno político expresado en el espacio" (Salas, 2011, p. 6).

Habrà que desarrollar una creatividad desescolarizada por medio de la cartografía con objeto de ironizar la cartografía estandarizada y recurrente (*ver fig. 1.9*), así como *ubicar* y *denunciar* (George, 2001) a las élites que estructuran el mundo a su modo, obligando a la sociedad a que miremos el mundo cartográfico como ellos quieren que lo observemos.

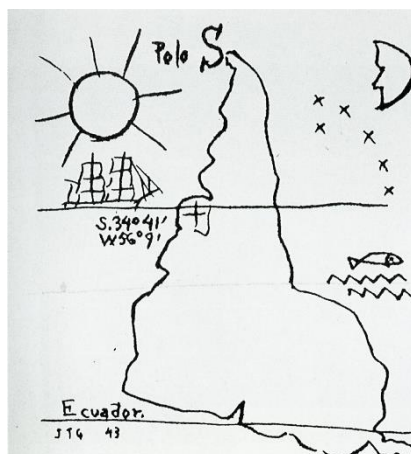
Trabajar el tema de las *fronteras* por la geografía política en su relación con la educación, o los procesos educativos vistos desde las fronteras, es de suma importancia porque, visto así, las fronteras van más allá de considerarlas fronteras lineales o isobaras políticas (Zapatero, 1991). Con esta visión pretendemos traspasar el estudio centrado en las líneas de tensión política entre dos o más Estados nacionales para ubicarlas en la dimensión educativa del horizonte de posibilidades.

A continuación presentamos un mapa mundial elaborado en 1979 por el joven australiano Stuart MacArthur, donde América Latina, Oceanía y África aparecen en el hemisferio norte, mientras que América del Norte, Asia y Europa están ubicadas en el hemisferio sur (*ver fig. 1.10* y también Crespo, 2015). Quienes hemos trabajado por muchos años con estudiantes adolescentes generalmente “educados” con el mapamundi eurocéntrico tipo Mercator nos percatamos de que, al momento de dar a conocer otro tipo de producciones inusuales, los alumnos se sorprenden y tienen dificultad para trabajarlas.

Las fronteras tradicionales (lineales) entre estados tratadas en las investigaciones de tipo migratorio resaltan la región fronteriza como espacio de dependencia económica entre un lado y otro de la línea fronteriza e igualmente los rasgos de identidad cultural que envuelven a los habitantes de ambos lados de la frontera. La escuela es un vínculo cultural que articula localidades y habitantes de la región fronteriza, y posibilita la movilidad estudiantil; pensemos, por ejemplo, en las localidades fronterizas que unen a México con Estados Unidos a través de los procesos educativos. La reflexión teórica de la geografía política sobre los procesos educativos dados en ambos lados de la frontera lineal o tradicional del Estado-nación tendrá que adquirir nuevas miradas a nivel microespacial, donde la escuela mueva la frontera al infinito en el sentido de que la formación inicial vaya más allá del recinto educativo en sí y se prolongue al espacio público, para que los alumnos adquieran una formación integral entre la escuela y la comunidad.

La escuela como frontera más que un límite es un horizonte. La metáfora de la frontera-horizonte remite a la idea de un espacio-encuentro en el que la palabra habilita la negociación de significados. Frontera de hospitalidad en la que se espera al otro para establecer un diálogo mutuamente fundante... Frente al proceso de marginalización creciente, la escuela se perfila como un espacio capaz de posibilitar la inclusión social (Nosei y Caminos, 2014, p. 62).

Fig. 1.9 *América invertida*, de Joaquín Torres García, 1943



Fuente: MiGeo (2007).

Fig. 1.10 Mapa Sur-Norte, de Stuart MacArthur, 1979



Fuente: Rubio (2009).

Por lo tanto, las ENR son consideradas en este trabajo como *fronteras-horizonte* que históricamente han incluido a hijos de campesinos y obreros pobres con objeto no sólo de proporcionales conocimientos, sino también espacios de posibilidades para construir saberes que los alumnos usan para transformar la circunstancia individual (y colectiva) en aras de la justicia social por medio de la formación inicial del profesorado. Las *fronteras-horizonte* son concebidas en el presente trabajo como espacios de inclusión

social, pero también espacios de transformación en beneficio de la persona y el colectivo que han puesto en entredicho históricamente las estructuras del gobierno de desdén por el medio rural.

Históricamente, el Estado ha usado estos espacios de inclusión social para reafirmar su proyecto de Estado-nación y para *cooptar* a los sujetos en formación inicial del profesorado, de cara a su servicio profesional mediante una serie de dispositivos de regulación al interior de las escuelas normales con el fin de mantener el orden y la aceptación de las estructuras de poder en manos de las élites hegemónicas durante su proceso de formación y posteriormente en el ejercicio profesional. Al respecto, Navarro Rodríguez (2010) expresa que en las ENR no sólo se conforma un sujeto progresista con tendencia a participar en proyectos alternativos de renovación pedagógica y “prácticas sociales alternativas”, sino que también el sistema ideológico del Estado, influyente en esta modalidad educativa históricamente, usa una serie de dispositivos regulatorios que facilitan la obediencia y la cooptación para construir otro tipo de sujeto profesional de la educación.

La geografía política abocada a esta investigación repara en que ambos sujetos están imbuidos en el edificio ideológico construido por “un sistema coherente de creencias que ofrece explicaciones convincentes de la realidad y los hechos. Justifica el orden actual o sus cambios” (Grajales, citado en Navarro Rodríguez, 2010, p. 118). La ideología es una categoría analítica necesaria a ser planteada y discutida dentro de la geografía política, por ejemplo, a la hora de tratar la problemática educativa desde esta subdisciplina geográfica, toda vez que tiene implicaciones de índole espacial, en su construcción, modificación y mutilación o desaparición.

Desde 1921 hasta 1940, los distintos gobiernos federales tuvieron de su lado a los estudiantes de las ENR, y éstos, a su vez, al gobierno. Posteriormente fue recurrente el abandono que el Estado mantuvo por estos centros educativos; la precariedad vivida en tales espacios fue uno de los factores principales que movieron las demandas de lucha estudiantil por mejoras a favor de sus centros educativos desde la década de 1940. El compromiso social, latente en el proceso de formación inicial del estudiantado de las ENR, alejó al Estado modernizador de la responsabilidad por dotar a este tipo de escuelas de la infraestructura educativa suficiente y necesaria para el buen funcionamiento de tales

espacios desde esa década hasta la actualidad. Los estudiantes han sido conscientes de esas carencias.

Además, una serie de “artefactos culturales”, tales como el legado de lucha de la Revolución mexicana; las tradiciones y costumbres del pueblo en el campo mexicano; los enfoques teórico-pedagógicos de la educación; el compromiso social del maestro rural como guía y acompañante en la consolidación de la identidad nacional y a favor del progreso de las comunidades rurales; las luchas revolucionarias de América Latina y México, así como las protestas estudiantiles realizadas por los integrantes de estas escuelas, son plasmados, en conjunto, en los murales de las ENR, los cuales también se integran a la serie de “artefactos culturales” que encaminan la lucha estudiantil del normalismo mexicano en el devenir histórico.

La movilización estudiantil de las ENR atenta contra el orden establecido por el sistema político y económico de México, de ahí que desde la década de 1940 dicho sistema busque frenar esa movilización con mecanismos de regulación y cooptación, asentados en una ideología de poder hegemónico. “Cuando el marco de regulación no basta, emerge la política de supresión institucional, ello explica el cierre de las escuelas normales” (Téllez, citado en Navarro Rodríguez, 2010, p. 119), como la de El Mexe, Hidalgo en 2008, que coyunturalmente distintos colectivos de egresados y profesores otrora de esta normal demandan su reapertura (*ver* É. Martínez, Montoya y Briseño, 2015, p. 31; *texto 3 en Anexo*).

Navarro Rodríguez (2010), como egresado de la ENR de Aguilera, Durango, asegura que los mecanismos de cooptación de los egresados normalistas se circunscriben o se dan bajo tres aspectos: a) estructura político-sindical; b) miedo, y c) beneficios políticos y laborales (a manera de dádivas, más que como derechos políticos). Mediante estos aspectos se estructura un perfil docente de sumisión y docilidad, favorecidos por la falta de autonomía y pensamiento independiente en beneficio de la hegemonía del Estado y los grupos de poder. La geografía política, al relacionarla con los procesos educativos de los centros de formación inicial docente, del tipo de las ENR, muestra los mecanismos de poder weberiano y las prácticas regulatorias de la cooptación social del futuro docente que se alienará o confrontará con el poder hegemónico de clase dentro y fuera de sus distintos espacios de reproducción social.

... en la Escuela Normal Rural, “J. Gpe Aguilera”, gran parte del entramado institucional de tipo cultural provee patrones ideológicos y políticos que orientan la acción de los sujetos hacia la militancia crítica, de igual forma existen escenarios configurados hacia la acción de protesta estudiantil, sin embargo, al mismo tiempo se desarrollan marcos de regulación institucional que llaman hacia la obediencia y hacia la aceptación del marco normativo y de gobierno, lo anterior configura 2 polaridades en la acción de los sujetos que se forman en la escuela normal, dichas polaridades en el desempeño profesional también darán origen a dos tipos de pensamiento-ideología del profesor, el conservador y el progresista (Navarro Rodríguez, 2010, p. 120).

Dichas polaridades llevan a la geografía política plasmada en esta investigación a plantear y sacudir el análisis espacial más allá de la escala tradicional del Estado-nación para ubicar tal análisis en una escala compleja que va desde el microespacio hasta el espacio difuso de la red; es decir, entre el cuerpo foucaultiano (Bru, 2006) y la mente, el pensamiento, los sentimientos, las emociones (Han, 2012, 2014a, 2014b), en lo microespacial articulado con el espacio difuso, en donde el “cognitariado” interactúa con conciencia de red más que de clase, como lo decíamos en líneas precedentes (Ayestarán, 2007). Esta geografía política encuentra que la formación inicial del profesorado da otras posibilidades de análisis político-espacial, más allá de la escala tradicional del Estado (global y nacional) y localidad respectiva.

Particularmente, en la escala microespacial y difusa, el estudiante normalista rural, a lo largo de su carrera, va cambiando su identidad, en el contexto de las dos polaridades tradicional-institucional y progresista-socialista; la tendencia global de estandarizar la personalidad del individuo, con tendencia consumista, urbano, individualista, pasivo, insensible, no solidario, no clasista y articulado en red son rasgos que han impactado a los estudiantes normalistas que estudian en el medio rural mexicano. Hasta ahora, lo que nos ha tocado observar en el trabajo de campo aplicado en la mayoría de las dieciséis ENR nos hace afirmar que la tendencia global, citada anteriormente, gana terreno poco a poco en este tipo de escuelas.

**CAPÍTULO 2. ENFOQUES TEÓRICO-PEDAGÓGICOS DE LA FORMACIÓN
INICIAL DEL PROFESORADO EN LAS ESCUELAS NORMALES RURALES (ENR)
DE MÉXICO**

2.1. Enfoques teórico-pedagógicos

Corrientes pedagógicas

Para Cerezo (2007), las corrientes pedagógicas contemporáneas más importantes son los paradigmas de *nueva escuela*, *pedagogía liberadora*, *enfoque cognitivo*, *enfoque constructivista* y *teoría sociohistórica*.

La *nueva escuela* fue una propuesta que surgió a finales del siglo XIX y tomó fuerza a principios del XX. Como pretendió sacudirse de la enseñanza tradicionalista presente en la época, su propuesta fomentó la creatividad de los alumnos; en términos sociales, fue una propuesta para la paz, en un mundo que salía de la Primera Guerra Mundial. Algunos representantes destacados de este paradigma fueron Jean-Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi, León Tolstói, John Dewey, Maria Montessori, entre otros. Dewey se interesó, junto con Ramírez, en el trabajo de las ENR de México en la década de 1920 (Ramírez Castañeda, 1982).

La *pedagogía liberadora* surgió en América Latina durante la década de los años sesenta y adquirió tanto plenitud como fuerza una década después, con los movimientos de izquierda. Consideró a la cultura como premisa fundamental en la discusión y práctica educativas. Paulo Freire argumentó que la cultura tenía una dimensión dialéctica ya que, por un lado, representaba la enajenación y explotación de la clase trabajadora, pero, por el otro, era una oportunidad o fuerza liberadora de los grupos explotados por el sistema dominante. Paradójicamente, este paradigma y la *teología de la liberación* se dieron dentro del marco de la persecución que las juntas militares ejercieron contra los disidentes de la derecha en Sudamérica. De hecho, la teología de la liberación es importante para la educación porque hace aportaciones conceptuales necesarias y enriquecedoras al debate teórico, conceptos que se asocian a la realidad de los países de América Latina, tales como *educación liberadora*, *emancipación*, *poder*, *opresor-oprimido*, *conciencia crítica*, etcétera, pero también a otros espacios de la Tierra con circunstancias similares.

El *enfoque cognitivo* tiene una gran diversidad teórica y metodológica, pues se apoya en la filosofía racionalista, la psicología evolutiva, la programación, los sistemas computacionales, entre otros campos del conocimiento, a partir de la década de 1950. Jean Piaget, Noam Chomsky y Herbert Simon son algunos de los que aportaron ideas en los campos de la evolución del pensamiento y del lenguaje que reflejan, por ejemplo,

procesos internos para la resolución de problemas. Así, este enfoque hace variadas aportaciones al campo de la educación en cuanto a la creatividad, las habilidades de pensamiento y la solución de problemas.

El *constructivismo* es un enfoque centrado en el alumno y en sus conocimientos previos; comenzó a desarrollarse en la década de 1970 y ganó terreno en la década de 1990. El constructivismo es calificado como revolucionario al considerar que el maestro es un elemento más en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos; por ello, el profesor deja de ser el centro de la escena para convertirse en un sargento, con la diferencia de que él ha estado en más batallas que sus propios alumnos. Algunos de los representantes son Joseph. Novak, David Ausubel y Gregory Bateson.

El *enfoque sociohistórico* incorpora lo cognitivo al enfatizar que no son los procesos mentales los que determinan el aprendizaje, sino lo externo, la sociedad. Para esta corriente, el conocimiento y el aprendizaje no están concentrados en la corteza cerebral, sino en lo social, en los otros. El representante genuino de esta corriente del proceso de socialización de los alumnos es Lev Vygotsky (1980), quien consideró que todas las funciones de la cultura del niño, así como el control de la atención, la memoria y la formación de conceptos, aparecían primero en lo social y después en lo individual. Cabe mencionar que esta visión del aprendizaje tiene muchos adeptos en la Licenciatura en Educación Primaria durante el proceso de formación docente de las ENR.

A pesar de lo anterior, la formación docente en México decrece en temas relacionados con enfoques teóricos metodológicos, puesto que, contrariamente, se priorizan cursos relacionados con estrategias o habilidades de enseñanza a favor de la tecnología educativa. Quienes toman las decisiones en los centros de enseñanza avalan así a individuos informados más que a personas pensantes; de manera que los programadores de contenidos curriculares tienen el objetivo de capacitar a los alumnos en “competencias” y no en hacer que piensen y confronten la realidad, lo cual es una situación presente en nuestro país desde principios de 1990.

Al respecto, entendemos el concepto de *formación del profesorado* como el proceso de insertar a una persona en un acto didáctico que considere previamente el enfoque, la metodología propia y que facilite al profesor los cuatro saberes del aprendizaje: *saber que* (conceptos), *saber hacer* (procedimientos), *saber ser* (actitudes críticas —y agregamos—

emancipadoras) y *saber convivir* (afectividad), con el objeto de permitir una comunicación plena, abierta y sin prejuicios con los alumnos. Por ejemplo, en el *saber ser*, el docente deberá tener una actitud de cambio y ubicar su posición política al elaborar su coherencia entre lo que dice y hace, ya que, para que los problemas se superen, éstos pasan primero por la confrontación política más que por el debate pedagógico (Freire, 2004, p. 52).

Sin embargo, metodología, enfoques y saberes conviven en la formación del profesorado dentro de un marco contextual del sistema de poder, jerarquizado a partir de los *mass media*, los intereses de las empresas transnacionales y finalmente del poder político (Estefanía, 2000, pp. 24-25). Este sistema de poder inserta una ideología en los actos de enseñanza y aprendizaje de los profesores y alumnos, que a menudo ambos no detienen, sea por ignorancia, convencionalismo o por carecer de una conciencia de lucha de clases en la realidad actual.

Pero ¿qué es la realidad? Es la vida cotidiana de la persona y de la sociedad que es usada por los grupos de poder con un fin: convertirla en “su realidad”. En América Latina, esto sucede en Brasil y México (Freire, 2004).²⁴ Para superar esta realidad, toda formación del profesorado comprometida con la resolución de los grandes problemas nacionales e internacionales tendrá como punto de partida la educación (popular) concebida en agente potencial de cambio social, a partir del persistente cuestionamiento del orden establecido, junto con alternativas para mejorar la realidad social desde los centros educativos (Herrero, 2007) y espacios afines externos.

Por lo que las ciencias sociales tendrán que enseñar con sentido crítico y compromiso social para cambiar o reconstruir la realidad. Para el caso, se coincide con Herrero (2007) en que los enfoques cognitivo, práctico-crítico y humanista irían en ese sentido. No obstante, para este mismo autor, los enfoques en la formación del profesorado son:

1. *Presagio-producto*. Es importante la acumulación disgregada o aislada de información (conocimiento enciclopédico).

²⁴ Por ejemplo, Freire menciona que en Brasil treinta millones de brasileños están muriendo de hambre. Por otro lado, México tiene el municipio más pobre del país en Cochoapa el Grande, Guerrero, pues 76% de su población de 15 años y más es analfabeta. Ambos casos están así porque sirven a determinados intereses de grupos dominantes.

2. *Proceso-producto*. Programar la mente con apoyo de habilidades destrezas y competencias.
3. *Mediacional*. Procesamiento de la información por medio de operaciones mentales.
4. *Contextual-ecológico*. El escenario vivido por el alumno es trascendental para asumir posturas críticas y propositivas de la realidad.

Estos enfoques teóricos se han trabajado sistemáticamente en diferentes etapas históricas, a partir de la segunda mitad del siglo XIX, y responden tanto a necesidades teóricas como sociales, ya que procuran explicar al hombre, la ciencia y la sociedad con nociones básicas de aprendizaje, conocimiento, contenido, conducta, evaluación y relación maestro-alumno, para finalmente establecer relaciones más complejas, duales y fundamentales entre el contenido-método, teoría-práctica y método-técnica.

A su vez, Herrero expresa que los enfoques derivan en orientaciones didácticas específicas:

ENFOQUE	ORIENTACIÓN DIDÁCTICA
1. Presagio-producto:	académica-conductista
3. Mediacional:	tecnológica-cognitiva
2. Proceso-producto:	tecnológica
4. Contextual-ecológico:	práctica-crítica y simbólica

Metodológicamente, la pregunta *¿cómo?* se clarifica en las orientaciones académica-conductista y tecnológica-cognitiva; en cambio, *¿para qué?* se encuentra en las orientaciones tecnológica-cognitiva, práctica-crítica y simbólica.

La didáctica de las ciencias sociales desde la orientación académica-conductista

Como necesidad teórica, el conductismo busca la construcción del espíritu y a veces de una nueva ética, no para transformar la sociedad, sino para que funcione el orden social en pos del crecimiento económico. Además, está de acuerdo en que la ideología dominante forme al individuo, ya que lo concibe como receptor pasivo de conocimientos. El conductismo explica a la ciencia como verdad absoluta a través del empirismo y del positivismo lógico; así, la ciencia es un mero cúmulo de conocimientos, y la sociedad reproduce sólo experiencias.

En esta orientación, el aprendizaje es acumulativo, memorístico y acrítico; la conducta está subordinada tanto al poder como a las normas vigentes; el conocimiento está desvinculado de la realidad, se muestra fragmentado y es enciclopédico; el contenido es únicamente información que refleja una realidad estática; la relación maestro-alumno es unidireccional, dogmática, autoritaria y vertical; la evaluación es bajo el estímulo-respuesta cuantitativa y mecánica; la relación contenido-método se da por la lógica de la explicación; la información se asimila por descubrimiento arbitrario, y la transmisión del contenido carece de rupturas. La relación teoría-práctica permite el desarrollo de la utilidad; a su vez, al relacionar el método-técnica, el conductismo se enfoca en el método inductivo a fin de alcanzar experiencias contemplativas, experimentación y comprobación del positivismo lógico.²⁵

En suma, es adecuado aplicar el conductismo sólo en algunos casos del proceso de aprendizaje, pero no en todo el acto de experiencia. Cuando el conductismo guía siempre el proceso de enseñanza-aprendizaje, la ideología dominante fomenta concepciones burguesas en valores, al estilo del orden, la austeridad, la jerarquía, el rendimiento y la capacidad de sacrificio (L. Méndez, 1995, p. 17), que *per se* no son dañinas, pero el problema se presenta cuando esos valores son impuestos al estudiante con una intencionalidad de control y explotación.

La didáctica de las ciencias sociales desde la orientación tecnológica-cognitiva

Este tipo de orientación se originó a finales de los años cincuenta con la influencia e incorporación de la lingüística, informática y teoría de la información; más tarde, en la década siguiente, desarrolló la adquisición, organización y uso del conocimiento. Esta orientación se apoyó en la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel.

Así, bajo estos preceptos, se considera a la mente del alumno como un sistema que funciona al procesar y manipular información organizada por el profesor, y a la enseñanza como aquella que induce hacia conocimientos significativos y de estrategias y habilidades

²⁵ Como ejemplo didáctico de la aplicación del conductismo en la geografía económica, y especialmente en la rama de servicios, encontramos que en una ciudad “global”, como Nueva York, el alumno sólo se enfoca en ubicar los servicios financieros que se ligán con una serie de compañías de diferentes sectores económicos que trabajan en tierra, mar y aire. Es decir, el alumno identifica, memoriza y reproduce el aprendizaje de manera descriptiva sin indagar las causas de esta localización.

cognitivas. En el terreno de la aplicación, los especialistas elaboran mapas conceptuales, redes semánticas, bases de datos o sistemas de información geográfica (SIG), hipertextos, discos compactos para almacenamiento de datos (CD-ROM) y *software*, que permiten llevar a cabo estudios cuantitativos, entre ellos, el de la ciudad. La relación aula-trabajo de campo se da por el método hipotético-deductivo, actividad que implica una base de supuestos proposicionales bajo el método científico que pueda comprobar una afirmación previa, plasmada en la hipótesis misma.

Con la observación de hechos y una retroalimentación (*feedback*) constante en trabajos de gabinete y campo, junto con técnicas ex profeso, el alumno podrá contrastar la hipótesis para realizar deducciones e inferencias, sea de los casos de pobreza y marginación al aplicarlos, por ejemplo, en el municipio más pobre de México, según los últimos datos del Consejo Nacional de Población (Conapo); o bien al medir la distancia máxima que una persona está dispuesta a recorrer para obtener un bien o servicio (para ello, se utilizaría la teoría de los lugares centrales, de Walter Christaller).

La didáctica de las ciencias sociales desde la orientación tecnológica

En el terreno teórico, la técnica está ubicada en el pedestal de la verdad, explica la ciencia por conducto del método estructural funcionalista, subordina al hombre como materia prima y capital, y hace que la sociedad sirva sumisamente al sistema y tenga un desarrollo armónico controlado. El aprendizaje es dirigido; la conducta controlada y previsible; el conocimiento es fragmentado y rígido; el contenido alude a la realidad estática; la relación maestro-alumno queda subordinada al objetivo o las metas a alcanzar; el maestro planifica y diseña las conductas; la evaluación es medible y mecanicista. En la relación contenido-método se da una ruptura a favor del método; la teoría está supeditada a la práctica y, a la hora de relacionar método con técnica, prevalece la técnica.

El enfoque tecnológico tiene como soportes la red por Internet, las videoconferencias y una matriz de banco de datos para desarrollar la cartografía digital; muchos de los *softwares* son originados en Silicom Valley y en el sur de California.²⁶ El empleo de la

²⁶ Gracias a la unión de varios agentes: empresarios-universidad-Departamento de Defensa de los Estados Unidos, en esos lugares surgieron empresas como Hewlett-Packard, Apple, Intel, Microsoft. En conjunto crearon la cultura de la innovación, de la competencia, del establecimiento de redes de apoyo y del consumo compensatorio para revertir el “tecnoestrés” del mundo laboral (Castells y Hall, 2001).

telemática en la formación del profesorado es una herramienta esencial para fortalecer el proceso de aprendizaje del alumno, por lo que en varios campos del conocimiento se investiga y propone al respecto, como en el caso de la geografía, especialmente en la cibergeografía (cartografía digital).

Buzai (2007) declaró que la geografía (automatizada y global) conduce a un nuevo paradigma denominado *geotecnología*. Se sustentó en el análisis espacial al considerar la “... configuración de un espacio relacional en el cual intervienen ubicaciones, distancias y flujos”. Este autor también expresa que con la cibergeografía se pueden hacer análisis espaciales de las interconexiones entre Internet y el espacio geográfico en el marco de las tecnologías de la información y comunicación (TIC).

En cambio, Castells (2001) menciona que como la gente vive una nueva relación social de comunicación gracias a la red —pues la comunicación cara a cara ha pasado a un segundo plano— las luchas sociales y políticas (ciberactivismo) se determinan a partir de las simpatías sobre preocupaciones concretas, por ejemplo, salvar la ballena gris o los bosques de Abies religiosa...

Corea y Lewkowicz (2004) exponen que usar esta orientación tecnológica dentro del salón de clases tiene una serie de retos, ya que, a partir de la característica esencial de la información que circula por la red en forma de flujos, la pregunta es ¿cómo hacer que dicha información no entre y salga del salón de clases, sin antes haber sido socializada, codificada y criticada por los alumnos y el maestro? Entonces, el reto es retener y socializar la información que circula en el espacio áulico.

En el caso de la geografía política, el docente, apoyado en esta orientación, tendrá que proporcionar al alumno la ayuda necesaria para que él repare sobre el trasfondo de las situaciones políticas y sociales que ocurren en el ciberespacio, por ejemplo, en los movimientos sociales de redes sociales que intercambian información en situaciones extremas, tal como ocurrió con el golpe militar dado por la oligarquía mediática venezolana al primer gobierno de Hugo Chávez en 2003, pues, mientras las televisoras mundiales presentaban una realidad virtual (ficticia) de lo que “sucedió” durante esos momentos en la ciudad de Caracas, el movimiento social difundía por la red una información colateral, cercana a la realidad del momento.

La didáctica de las ciencias sociales desde la orientación práctica-crítica y simbólica

Esta orientación se apoya en la *ciencia radical* y en las personas inspiradas en el *humanismo* que viven la capacidad de asombro. Aquí, el alumno se involucra en el mundo complejo, que lo lleva a plantearse interrogantes absurdas, con un pensamiento al revés, a contracorriente con el sentido común; según Latapí (2001) y bajo la herramienta de la creatividad, ese alumno encontrará problemas y planteará tanto ideas como acciones a favor del bienestar social.

Al respecto, la creatividad es otro de los rasgos fundamentales para ser revisados en la formación del profesorado, ya que aporta dinamismo al proceso de enseñanza-aprendizaje. De la Herrán (2000) expresa que la creatividad abarca todo aquello que da respuesta a algo, es original, cuestiona o resuelve problemas en forma inusual y funciona para emanciparnos de nuestros propios actos; además, está ligada con el entorno, la libertad, la independencia, la oposición, la desobediencia, la flexibilidad, la incompreensión y con el preguntar, así como también con la rapidez para dar respuestas, la inventiva, la sensibilidad, la estética, el asumir retos y salir airoso de situaciones comprometedoras.

El mismo autor hace una dura crítica a una de las variantes de la creatividad, la *superficial*, ya que al estar centrada en la actividad —en el hacer— deja de lado al ser humano, es decir, el crecimiento o plenitud interior que nos lleva al más-ser. Nos recuerda que la falta de creatividad empobrece a personas e individuos y que la *macdonalización* social limita y desnaturaliza la creatividad, donde paradójicamente se busca más creatividad por razones económicas y sociales. En lo económico se producen más personas creativas no para la formación personal, sino para alimentar el sistema, sea para que éste se defienda o para acaparar el mercado. En lo social, la creatividad se ha desnaturalizado a golpe de reconocimiento social. Todo esto resulta en una creatividad superficial que tiene como contexto la violencia del consumismo, la tecnología, la información y la democracia.

De la Herrán también hace una crítica contundente a la *educación macdonalizada* cuando afirma que está orientada en contenidos y objetivos; no obstante, se muestra optimista al mencionar que ésta no modifica la orientación de la creatividad, ya que las ideas son complejas, pero enfatiza que es conveniente una educación creativa. Por lo que, hasta ahora, evaluativamente la creatividad no merece ser aprobada porque no ha podido contrarrestar el egocentrismo humano, además de ser inadecuada porque los enfoques

epistemológicos para su tratamiento no han variado; por lo tanto, es urgente una reorientación para darle oxígeno al tejido social.

Para el mismo autor, el problema actual de la creatividad no es el qué ni el cómo, sino el para qué, es decir, el sentido o la finalidad que deben tener las acciones de la creatividad y que el fin de ésta busque favorecer la evolución humana e individual; sólo así la investigación sobre la creatividad tendrá razón de ser, pues de lo contrario no se podrá contar con motivaciones para investigar, debido a un fuerte egocentrismo que termina en una falsa creatividad. Finalmente, De la Herrán considera que el eslabón perdido para alcanzar la creatividad total se encuentra en nosotros mismos y que para llegar a ella es necesario aproximarnos al ser humano que todavía no ha nacido, así como evitar contemplarla desde nuestra pequeña parcela de intereses egocéntricos-creativistas.

Así, la creatividad debe percibirse desde horizontes más amplios que nos lleven de lo existencial a lo esencial, para estar en plena sintonía con la naturaleza y crecer a nivel físico, intelectual, familiar, profesional y social. De esta manera, la creatividad puede dar pie a una renovación constante de los enfoques psicopedagógicos de la educación, y el ámbito comparativo de la educación fortalece dichos enfoques y la práctica educativa.

Herrero (1995, p. 72) se preguntaba: “¿Qué tendencia es la más adecuada para desarrollar un aprendizaje maduro?”. Y respondió:

Evidentemente los modelos de aprendizaje que parecen más oportunos son el cognitivo y el ecológico. El cognitivismo, a partir de una adecuada estructuración significativa de los contenidos, hechos y procedimientos, favorece el aprendizaje significativo individual, pero el enfoque ecológico nos facilita profundizar en la experiencia individual y grupal contextualizada. De esta forma se aprende por socialización.

Creemos que, en pleno siglo XXI, el enfoque ecológico es fundamental, particularmente para los procesos de formación inicial del profesorado abocado a tratar con niños en sus observaciones y prácticas escolares. Sin embargo, en México escasamente ha sido tratado este enfoque y todo lo contrario ha sucedido con el de tipo cognitivo.

La didáctica de las ciencias sociales desde el discurso de las competencias

El *discurso de las competencias* (DC) procura englobar los enfoques y las orientaciones educativas precedentes con una serie de conceptos dispares que no definen un nuevo enfoque teórico-pedagógico propiamente dicho. Los orígenes sistematizados del DC se encuentran en el mundo laboral de la formación profesional, particularmente en el mundo anglosajón de principios de 1970. A fines de esta misma década, los gobiernos conservadores de la Gran Bretaña y E.U.A. ejecutaron una política laboral de *competencias profesionales* que llegó a la escuela por medio del Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y la Unión Europea (UE) más tarde.

Para entender el DC en la escuela es necesario contextualizarlo en el binomio de la crisis de la sobreproducción capitalista y de las innovaciones tecnológicas, cuyos escenarios yuxtapuestos, pero a la vez complementarios, procuran encontrar salidas “exitosas” al decadente y rapaz sistema capitalista. Ese binomio es acompañado por el engañoso término de la “sociedad del conocimiento” en relación con el mercado laboral flexible y una “economía del conocimiento” que ha provocado una polarización laboral, entre altas y bajas cualificaciones profesionales, con un crecimiento sostenido de las segundas por encima de las primeras.

No obstante, Blas (2007) elaboró un estudio para tratar el origen y las características de las competencias profesionales y señala que los trabajos pioneros recientes de ese término parten de la mano de Mc Clelland en 1973. Además, las competencias profesionales están ligadas a la psicología industrial —más tarde conocida como psicología del trabajo y de las organizaciones—, ya que aluden a los desempeños exitosos que pueden tener quienes son entrenados en ellas para desarrollarlas en los centros de trabajo. Así como a través de los cursos de capacitación el trabajador es obligado a desarrollar las competencias profesionales, en la actualidad se intenta que los sistemas educativos desarrollen esos mismos cursos para que, a la larga, representen un ahorro a quienes son dueños de los medios de producción y aumenten su margen de ganancia.

El *Estado que guarda la educación* es una categoría de análisis que nos ayuda a ubicar el sentido de la educación en su circunstancia histórica, tal como lo reconoce Gimeno (2009). De esta manera, somos testigos de una serie de informes presentados a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO,

por sus siglas en inglés) desde la década de los setenta y en diversos países, que diagnostican el estado de la educación correspondiente y ofrecen a la vez una serie de recomendaciones para superar variados problemas de la materia; entre ellos destacan *La educación encierra un tesoro* (1996) y *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (1999).

En cambio, en la tónica de relacionar el *Estado que guarda la educación* con el mundo laboral, encontramos esa relación en E.U.A. Por ejemplo, cuando, con el gobierno conservador de Ronald Reagan, la Comisión Nacional de Excelencia Educativa elaboró un documento denominado *Una nación en peligro* que aludió a los males de la educación y la necesidad de reforzarla a favor del sistema productivo norteamericano; de esta forma, en 1983, la Comisión propuso un estricto control de los resultados de los alumnos y la privatización de los servicios escolares. Algo similar ocurrió con el gobierno conservador de Margaret Thatcher en la Gran Bretaña, cuya intención laboral de la educación fue reforzada años más tarde por el gobierno laborista de Tony Blair.

Jones y Moore (2008) hacen una reflexión en torno al sentido ideológico de las *cualificaciones profesionales*, puesto que, con la creación en 1986 del Consejo Nacional para las Cualificaciones Profesionales, las autoridades laborales británicas decidieron formar, evaluar y acreditar la experiencia profesional. Asimismo, el movimiento de las competencias puede ser explicado también a través del modelo behaviorista o conductista, el cual corresponde a un contexto político determinado, asociado a un conjunto de políticas que pretenden, desde la derecha política británica, cambiar la cultura y las instituciones bajo el camino de la ideología del mercado neoliberal.

Para Díaz Barriga (2006), el enfoque de la educación basado en competencias es joven y hasta ahora no permite orientar los procesos de diseño curricular y los sistemas de enseñanza, asimismo no existe claridad sobre las ventajas de trabajar este enfoque de manera disciplinar; por ejemplo, en habilidades lectoras, aún tiene que clarificar su propuesta y limitaciones. Sin embargo, la aportación de este enfoque es que da un sentido al aprendizaje escolar.

Hirtt (2009) considera la escuela desde esta óptica, como un instrumento dócil al servicio del rendimiento económico, y afirma que el enfoque por competencias reorienta los sistemas educativos al servicio del mercado laboral. Es lamentable que sea real esta

situación, particularmente porque no sólo la escuela como tal termina mansamente al servicio de este discurso empresarial, sino también los propios maestros frente a grupo, pues proclaman a los cuatro vientos ante los alumnos particularidades como el llamado *emprendimiento*, sin reparar qué hay detrás de estas “perlas de la vida” ofrecidas por el mercado a los futuros profesionistas.

Perrenoud (2010), teórico de origen francés muy citado por los partidarios del *enfoque basado en competencias* (EBC), entiéndase también como DC, considera que construir competencias es no dar la espalda a los saberes, y que ambos términos (*competencias* y *saberes*) no están peleados, puesto que las competencias tienen la función de movilizar los saberes con el fin de crear capacidades, es decir, en el dominio práctico de situaciones y tareas. Además recomienda construir competencias desde el inicio de la escolaridad del alumno para, de esta manera, transformar los centros escolares. La postura de Perrenoud es abiertamente la de subordinar los saberes a las competencias y, según él, esto será más efectivo conforme se trabaje el EBC desde los primeros años de escolaridad.

Hirtt (2010) refuta la tesis de Perrenoud cuando expresa que el EBC manda a un segundo plano los conocimientos teóricos y técnicos y niega la posibilidad de movilizar el conocimiento, al respecto, lanzamos la siguiente pregunta: ¿acaso podemos movilizar las placas tectónicas? Este mismo autor califica al EBC como un llano saber técnico del que es urgente sacudirnos y muestra que

1. Tras el modelo de competencias se esconden básicamente objetivos económicos ligados a la evolución del mercado de trabajo.
2. El planteamiento por competencias constituye exactamente, digan lo que digan sus defensores, un abandono de los conocimientos.
3. El modelo por competencias de ninguna manera puede reivindicar como constructivismo pedagógico: se sitúa en las antípodas de las pedagogías progresistas.
4. Lejos de favorecer la innovación pedagógica el planteamiento por competencias encierra a los docentes en una burocracia rutinaria (Hirtt, 2009, p. 4).

Existe una serie de definiciones que refiere a las competencias como tales; por ejemplo, para la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), las competencias son el “Conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, que debe reunir un titulado para satisfacer plenamente las exigencias sociales”(Acuerdo 442, primera sección), mientras que para la

OCDE “Una competencia es más que conocimientos y habilidades, implica la capacidad de responder a demandas complejas, utilizando y movilizandorecursos psicosociales (incluyendo habilidades y actitudes en un contexto particular).

A principios del siglo XXI, en el seno de la OCDE, se elaboró el programa Definition and Selection of Competencies (DeSeCo) para medir los logros de aprendizaje de los estudiantes de países miembros con pruebas internacionales, al estilo del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés), además de facilitar el acceso a datos de información escolar, con fines administrativos de control y justificación de la puesta en marcha de propuestas curriculares y de pensamiento escolar únicos para países miembros y, a la vez, que el enfoque por competencias (EPC) y la evaluación PISA sean asumidos como referentes por el resto de los países.

Como parte de los *Acuerdos de Lisboa* de 2000, la UE propuso apostar por una *economía basada en el conocimiento* a favor de sus ciudadanos y empresas con la intención geopolítica de competir por el liderazgo y dominio del mundo, bajo el arma del conocimiento (Valle, 2006; *Declaración de Bolonia*, 1999). El arranque del Proceso de Bolonia se dio con la declaración de Bolonia en 1999 y concluyó cuando se estableció el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), en octubre de 2010, cuyo objetivo es unificar todos los sistemas de educación superior de los países miembros.

Es conveniente resaltar que el Proceso de Bolonia no ha sido del todo aceptado desde 1999, en el sentido de que colectivos de estudiantes y maestros se han movilizado en varias universidades de la UE para manifestar su rechazo a éste y al EEES, porque consideran que ambos simplifican el conocimiento y mercantilizan la educación con términos y discursos propios del mundo laboral, además mencionan que esa mercantilización elevará los costos económicos de los másters (nueva modalidad incorporada por el EEES) y hará imposible que las personas con bajos recursos accedan a la educación. Si bien el Consejo Europeo ha tomado nota, sigue adelante en su reforma educativa.

Paralelamente, a nivel de todo el sistema educativo de la UE, se elaboró un documento denominado *Educación y Formación 2010* con la idea de alcanzar una serie de objetivos a partir del 2001, entre ellos: “más inversión en educación y formación”, “disminuir el porcentaje de abandono escolar prematuro” y “mejorar las competencias clave (básicas)

y favorecer el aprendizaje permanente”, con ello, la UE se apega tanto a la política educativa dictada desde la OCDE como al Proceso de Bolonia. En ese informe se definen ocho competencias básicas útiles para el desarrollo y formación de la persona, para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo: 1) comunicación en lengua materna; 2) comunicación en lengua extranjera; 3) competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; 4) competencia digital; 5) aprender a aprender; 6) competencias sociales y cívicas; 7) sentido de la iniciativa y espíritu de empresa, y 8) conciencia y expresiones culturales (Gimeno, 2009, p. 34).

En cambio, en 2003, DeSeCo agrupa sus *competencias clave* (básicas) en tres categorías: I) interacción en el seno de grupos socialmente heterogéneos; II) actuar autónomamente, y III) utilizar los recursos o instrumentos interactivamente.

Las competencias de DeSeCo, y en parte las de la UE, son ejemplo de lo que se espera alcanzar por el alumno al concluir sus estudios: una serie de logros o capacidades suficientes para insertarse en el ejército de reserva de mano de obra laboral, a la espera de ser llamado por el mercado.

Gimeno (2009) expresa que con el uso del término *competencias* se asume una postura en política educativa y que los problemas educativos son abordados bajo este contexto. Es decir, el lenguaje no es neutro, muestra una postura ideológica y una intencionalidad; así, el EBC pretende servir como *pensamiento único* y apuntalarse en lo alto de la normatividad curricular para que otros acaten sus directrices; es un asalto a la inteligencia para quienes exploran otros caminos curriculares.

La sobreproducción, crisis capitalista e innovación tecnológica han afectado a la escuela en tanto la subordinan al mundo neoliberal y empresarial; además, la construcción del conocimiento pasa a un segundo término y se prioriza el trabajo práctico, la adaptabilidad, el rendimiento y los resultados; el conocimiento es un instrumento del trabajo práctico o aplicado, si aquél no se puede aplicar, simplemente se descarta y es nulo dentro del DC. La teoría pedagógica no existe y es sustituida por el “modelo educativo”; los propósitos u objetivos están centrados en lo económico, y el docente termina siendo un operador burocrático de rendición de cuentas. En resumen, la escuela ha sido secuestrada por el sistema capitalista sin sentido, de la mano con el DC y camino a la catástrofe de la humanidad. ¿Qué hacer desde la escuela?

¿Qué conocimientos y qué valores necesitarán para sacar al mundo de las crisis económicas, climáticas, ecológicas, energéticas, alimentarias, sociales, culturales... que se encadenan con fuerza redoblada? ¿Qué conocimientos y qué valores debe transmitir la educación —¿y a quién transmitirlos?— para acelerar el fin de un orden... inocuo que está conduciendo a la humanidad a la ruina (Crahay, citado en Hirtt, 2009, p. 15).

Para Hirtt (2009), las respuestas a estas preguntas no residen en el modelo por competencias, sino, sobre todo, en una sólida formación general y politécnica.

En Europa, y particularmente en la UE, el Discurso de las Competencias toma forma dentro del EEES a partir de 1999, año en que se da la *Declaración de Bolonia* y se establece una geopolítica del conocimiento centrada en la economía y sociedad del conocimiento a fin de conquistar el mundo a través del poder suave (*soft power*) y no del poder duro (*hard power*). Valle (2007) realizó una crítica mesurada, en el terreno educativo, del EEES que unificó los sistemas educativos de los países miembros a partir del 1 de octubre de 2010. También declara que la economía del conocimiento se convierte en el eje para la construcción de la nueva Europa, con cuatro retos que enfrentar:

1er. reto. Pedagógico

Con el paradigma pedagógico centrado en el European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS), esto es, en el aprendizaje autónomo del alumno, se pretende fomentar las experiencias autónomas de aprendizaje mediante clases, estudio personal, tutorías, trabajo en equipo, resolución de problemas y análisis de libros, así como disponer de diversidad de metodologías o recursos didácticos: aprendizaje basado en problemas (ABP) y seminarios, proyectos interdisciplinarios, entre otros.

De esta forma, los grupos de aprendizaje serían más reducidos (entre 20 a 30 alumnos); las tutorías, personalizadas y en pequeños grupos (para esto, el docente tendría que dominar técnicas de comunicación y entrevista); las plataformas virtuales de docencia, necesarias para favorecer aprendizaje autónomo, y habría orientación práctica y profesional. Todo ello implicaría reorganizar los planes de estudio y el enfoque de cada asignatura, para que se priorice lo práctico en función de las necesidades sociales; pasar del enfoque por objetivos al enfoque por competencias, y elaborar un sistema distinto de evaluación a partir de las competencias adquiridas. El peligro de este primer reto será caer en el productivismo.

2do. reto. Ámbito institucional

Solicita replantear los espacios (contar con aulas más pequeñas) y tiempos (usados en varias actividades); incluir el suficiente equipo informático en aulas y lugares de trabajo de los alumnos, que existan *digitecas* (mientras que las bibliotecas seguirían siendo el corazón de la universidades) y espacios agradables para profesores con computadoras u ordenadores personales; una mayor plantilla de profesores, así como una mayor flexibilidad y variedad en las figuras contractuales, y desburocratizar la contratación del personal docente.

3er. reto. Ámbito de los docentes

Será urgente la formación de los docentes para su actualización y actitud al cambio, pues ambos llevarían a buen puerto el EEES; plantea condiciones adecuadas (estímulos) para la formación; mayor número de docentes para atender a alumnos; nuevo trato o atención a los alumnos (tener profesores más accesibles en trato, para que los alumnos se familiaricen con esta nueva atención), y más recursos didácticos.

4to. reto. Ámbito de los estudiantes

Si bien los estudiantes son los menos preparados para enfrentar una serie de retos, son quienes deben estar más implicados con su propio aprendizaje y ser conscientes de que no basta con “estar” para aprender. Por lo tanto, deben ser más autónomos y menos dependientes, tener más actitudes responsables en sus actividades, así como competencias adecuadas para el aprendizaje autónomo; sólo así podrán buscar y dar un buen tratamiento a la información para reflexionar y plantear ideas propias.

Por otro lado, insistir en valoraciones escolares y escuelas socialmente útiles sólo con los resultados arrojados por las pruebas estandarizadas, como PISA y la Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares (ENLACE), trastocará el sentido esencial e histórico de la escuela, centrado en la transformación del saber y de quienes participan en su devenir. No es fortuito considerar que en el futuro será una práctica común observar escuelas consumiendo el tiempo escolar para preparar a alumnos que respondan acertadamente todo tipo de pruebas —aun valiéndose de la filtración del examen, como ya ocurre en México—, las cuales se convertirán en norma para calificar a los centros escolares de “buenos” o “malos” y, consecuentemente, premiar o castigar.

Entonces, la obsesión de autoridades y maestros frente a grupo será simplificar, cuando se pueda, las pruebas aplicadas a sus alumnos con la intención de obtener una calificación de buena a excelente, a esto se llama *perversión del ejercicio docente*, como ocurre en E. U. A. y en México desde el gobierno foxista.²⁷

Existen varios argumentos para justificar la puesta en marcha del EBC en los distintos niveles educativos a nivel internacional, uno de ellos destaca el contexto de la nueva globalización del capitalismo o sistema de mercado, que se caracteriza por los adelantos tecnológicos y las comunicaciones que hacen posible acortar tiempos y estrechar espacios a favor del intercambio de información entre los pueblos de distintas latitudes. Otro argumento para insistir en el EBC, por quienes toman decisiones de política educativa, es que el mundo y la escuela están ante nuevos retos sociales que caracterizan a unas y otras regiones del orbe, por ejemplo, lograr un equilibrio entre la sustentabilidad del planeta y el crecimiento económico; entre el bienestar social pleno y la desigualdad social, etcétera.

De igual forma, la *deserción* y el *fracaso escolar*,²⁸ según sus promotores, conllevan la necesidad de revisar y cambiar el enfoque educativo prevaleciente hasta ahora e incluir el EBC. Más adelante nos volveremos a referir a esos dos problemas inherentes a todos los sistemas educativos del mundo.

Por ahora, somos conscientes de que el EBC va ganando terreno en los centros escolares de diversos países. Sin embargo, tal como lo reconoce Rueda (2010), la adopción del EBC no se está dando en las mejores circunstancias, porque en muchos lugares, en especial en las escuelas de los países del Sur, no se cuenta con la infraestructura adecuada y se carece de asesores y supervisores que sirvan de orientación y monitoreo al ejercicio docente de la puesta en marcha del EBC.

²⁷ Alandete (2010, p. 28) informa que, en los cincuenta estados de la Unión Americana, muchos maestros se han concentrado en preparar a los alumnos para aprobar los exámenes de Matemáticas y Lectura, con la idea de que sus escuelas reciban más fondos económicos del Estado, lo cual crea “una competitividad a la baja”. En México, la Secretaría de Educación Pública (SEP) aprobó en 2010 canalizar 900 millones de pesos como estímulo a las escuelas y los maestros que tuvieron a los alumnos con mejores desempeños en la resolución de la prueba ENLACE.

²⁸ La *deserción escolar* es cuando el alumno causa baja en un centro escolar por motivos familiares o económicos, o por decisión de la administración escolar, pero posteriormente se vuelve a inscribir en otra escuela del mismo nivel educativo. En cambio, el *fracaso escolar* se da cuando el alumno causa baja definitiva del sistema escolar y renuncia a toda posibilidad de seguir estudiando (ver Laguna, 2000).

Consideramos que toda nueva propuesta curricular es una oportunidad para reflexionar sobre el papel y compromiso social de la escuela; el EBC podría ser un camino, sin agotar otros, para identificar los problemas inherentes a la educación y buscar alternativas de solución. Es destacable que el EBC se trabaja ya en distintas partes del mundo, en el futuro esto probablemente fortalecerá los estudios de educación comparada para intercambiar información elaborada por investigadores y docentes en ejercicio, en particular de América Latina. Asimismo, la investigación cuantitativa y cualitativa, bajo técnicas y recursos de trabajo diversos, podría probar la efectividad, si fuera el caso, de las bondades ofrecidas por este discurso en los sistemas educativos.

El EBC saldrá adelante sólo si supera la obsesión de simplificar el quehacer escolar a los aspectos del mundo del trabajo y del discurso ideológico de la derecha política, así como también si hace suya la iniciativa escolar de contribuir con ideas y acciones a la formación de personas sensibles, tanto en lo individual como colectivo, a los desequilibrios económicos y regionales, a la conservación del espacio natural y a la transformación de los estilos de vida de la población mundial.

Una de las categorías que forma parte del EBC es el aprendizaje a lo largo de la vida, que corre paralelo a las nuevas tendencias del capitalismo global de la década de 1990. Barnes, Brown y Warhurst (2016) dicen que

Se necesita aprender y utilizar un amplio rango de habilidades cognitivas y no cognitivas a lo largo de la vida para afrontar y controlar el cambiante mercado laboral. El desarrollo de estas habilidades en las primeras etapas de la vida es un fuerte indicador de que se tendrá trabajo y altos sueldos. La evidencia resalta la importancia de las experiencias de la educación temprana y del ambiente educativo para obtener resultados positivos para las personas a lo largo de su vida (p. 15).

Estos autores expresan que ante los cambios tecnológicos y demográficos de los últimos años es una obligación aprender a lo largo de la vida con objeto de tener una vida laboral amplia, por lo que es necesario invertir en la adquisición de habilidades para el trabajo bajo la asesoría de profesionales que lo orientarán.

Asimismo, Barnes, Brown y Warhurst (2016) precisan que “El sistema de educación y habilidades funge un papel de vital importancia para darle las habilidades, competencia y atributos necesarios a las personas para afrontar y controlar el mercado laboral y otros

cambios a lo largo de su vida” (p. 21). Esto significa que los procesos educativos deberán estar volcados a preparar a las personas particularmente en el saber hacer o en el mundo de las habilidades, ya que se necesitan personas con conocimientos mínimos suficientes para poner en práctica en el mundo laboral.

Con las anteriores ideas se corrobora una vez más que los incitadores a aprender a lo largo de la vida hacen de las personas empresarios de sí mismos que invierten a título individual (sin la tutela económica del Estado) en la formación personal frente a un mercado laboral incierto, particularmente para los mayores de 30 años de edad.

Lima (2010), que considera el aprendizaje a lo largo de la vida una alienación del ser humano al mundo del trabajo, expresa que la educación ha sido subordinada a la empresa:

la referida subordinación (...) ha sido justificada a partir de un nuevo tipo de pedagogía, de extracción económica y gerencial, basada en las ventajas de un aprendizaje adaptativo y funcional al que, en muchos casos, nos vemos normativamente forzados a rechazar el epíteto de educativo (p. 280).

En esta adaptabilidad, se retoma durante la década de 1990, y durante este siglo, el aprendizaje basado en problemas (ABP) implantado en el decenio de 1980. Savin-Baden (2014) señala varios tipos de aprendizaje basados en el ABP, entre ellos el relacionado con el conocimiento mismo:

La constelación de aprendizaje basado en problemas para el manejo del conocimiento que es estrictamente proposicional, en el que se espera que los estudiantes se conviertan en seres competentes en aplicar el conocimiento para resolver —y a la vez gestionar— problemas. En esta constelación se espera que los estudiantes no sólo resuelvan el problema y lleguen a la respuesta, sino que también comprendan el conocimiento detrás de ello (p. 204).

¿Será que dentro del ABP no sólo se busque aplicar el conocimiento para resolver un problema, sino además entrar al ámbito epistemológico que nos lleva a su vez a problematizar la generación misma del conocimiento? En los tiempos que corren de este mundo fugaz e instantáneo, al sistema capitalista únicamente le interesa la rendición de cuentas del grueso de la población y tener a sus grupos especiales encargados de cuestiones profundas, sea en investigación pura o aplicada.

2.2. Alternativas pedagógicas desde el Sur

Mientras que el EBC mutila la autonomía y la creatividad del diseño de modelos educativos que correspondan a la realidad nacional de los países del Sur, algunos sectores sociales en América Latina trabajan, con meridiana claridad, una alternativa de educación autónoma e integral, así como transformadora y emancipadora de la sociedad, con base en modelos propios, como ocurre en Brasil con el Movimiento Sem Terra (MST); en México con los Caracoles, del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), de Chiapas (Dias y Millán, 2005; Bellinghausen, 2010), el Proyecto Nacional Alternativo de Educación y Cultura, y las Escuelas Integrales, de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), en los estados de Guerrero, Michoacán y Oaxaca.

Al respecto, los planes de estudio de carreras técnicas que el MST desarrolla en los territorios que controla de la geografía de Brasil son ya reconocidos oficialmente por las autoridades del Estado de este país; según Dias y Millán (2005), gracias a la fuerte cohesión política y articulación social que caracterizan al MST en el interior de Brasil.

No es el caso de los Caracoles de los pueblos originarios de Chiapas que están bajo el resguardo del EZLN, los cuales reman a contracorriente de las políticas de contrainsurgencia que el Estado mexicano aplica, con el apoyo de asesores norteamericanos, israelíes y colombianos, en contra de los zapatistas. Sin embargo, con todo y la guerra de baja intensidad que los zapatistas enfrentan día con día, enfilados hacia la izquierda en política educativa, han podido crear y desarrollar su propio modelo educativo, tal como lo informa Bellinghausen (2010):

En 2008 se renovó la dinámica educativa (...) al constituirse (...) la escuela autónoma zapatista Semillita del Sol, que se habrá de organizar en tres niveles, de los cuales hasta ahora funcionan dos en todas las escuelas de las comunidades.

En el primer nivel, describió la comisión zapatista, “los niños aprenden a escribir y dibujar; en el segundo, a entender las demandas zapatistas, y en el tercero se manejan textos, comunicados, denuncias, estrategias del gobierno, la situación del porqué luchamos y la construcción de la autonomía”.

En todos los niveles, se manejan cuatro áreas (y no “materias” como la escuela oficial, advierten los promotores indígenas): las historias, las lenguas, vida y medio, y matemáticas.

“En nuestra historia, los antepasados cuidaban la tierra, la naturaleza, y se debe enseñar para que estas experiencias no se pierdan” (...). Estudian la historia pasada y la actual, el cuidado de las semillas, el trabajo colectivo, y “cómo se fortalecen la comunidad y la resistencia” (p. 20).

Sobre los modelos educativos particulares en la formación de maestros para escuelas primarias rurales, se ha trabajado un modelo socialista denominado *enfoque globalizador*, que tiene su origen en la política educativa socialista aplicada en el gobierno de Lázaro Cárdenas, de 1934 a 1940. En la Escuela Normal Rural (ENR) de Ayotzinapa, E. Cervantes (1995), junto con un grupo de profesores del plantel y con alumnos del séptimo y octavo semestre, aplicó este enfoque, que consiste en trabajar de manera integral los conocimientos adquiridos hasta entonces para aplicarlos en estudios de casos, con apoyo del método científico. De 1991 a 1993, los maestros y alumnos convirtieron dicho enfoque en una técnica didáctica de la Normal de Ayotzinapa. Sin embargo, las ENR se desenvuelven en general dentro de un debate político que soslaya la revisión académica, el análisis de los distintos paradigmas que se relacionan con los enfoques de la educación necesarios para valorarlos en su relación con la formación del profesorado en este tipo de escuelas.

Entonces, las autoridades educativas responsables de la SEP y de las escuelas normales públicas urbanas y rurales del país deberían trabajar la *educación comparada* y observar lo que se hace sobre el tema en otros países y regiones del mundo y, paralelamente, reforzar lo propio al destacar las fortalezas y debilidades de proyectos educativos particulares que sirvan, por ejemplo, de referencia y defensa de la educación pública y normal de México. Por otra parte, los planteamientos psicopedagógicos pueden captar la atención sobre las causas que originan el abandono escolar de estudiantes.

2.3. Enfoques de la formación del profesorado

Algunos de los especialistas que han desarrollado el tema de los enfoques teórico-pedagógicos de la formación inicial del profesorado son Liston y Zeichner (2003), Imbernón (2008), Rodríguez Marcos (1995) y más hasta llegar al presente, donde se pretende formar a los futuros profesores con base en la política educativa dictada por los organismos internacionales y los grupos de poder de la derecha, del enfoque empresarial por competencias; dentro de esta corriente se distingue a Lorente (2012) y Bernal y

Teixidó (2012). Otros especialistas, como Esteban y Menjívar de Barbón (2012), bajo un enfoque comparativo internacional, analizan las competencias docentes universitarias en Centroamérica. En conjunto, es un contexto en el cual México se inscribe y desarrolla una política educativa de formación del profesorado cristalizada con la puesta en marcha del Plan de estudios 2012 vigente para la formación inicial del profesorado.

Ahora, con la presentación en marzo de 2017 del Nuevo Modelo de Educación (Secretaría de Educación Pública, 2017a, 2017b), nos quieren dar “gato por liebre”, esto es, han presentado una propuesta educativa supuestamente nueva (Díaz Barriga, 2017), pero en los hechos, y al leer entre líneas el planteamiento de corte “humanista”, es más de lo mismo: convertir la escuela formadora de futuros maestros en una empresa que procurará formar no a maestros sino a administradores de la educación, donde lo más importante es el hacer y rendir cuentas, más que el pensar y construir conocimiento (De Sousa, 2010) o dar respuestas a preguntas sobre problemas existenciales de todo niño, adolescente y joven adulto, o bien trascender el avance de los estilos de vida urbana en los espacios rurales, bajo una nueva ruralidad (Torres, 2011). También en este contexto, a partir del surgimiento de la rebelión del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en enero de 1994, tenemos en México la puesta en marcha de su escuela Semillitas del Sol, que procura ligar al niño con el recurso suelo (agrícola), a manera de un ser vivo que interactúa con el infante al darle alimentos, árboles y oxígeno. Esta escuela zapatista busca enseñar a los alumnos desde temprana edad quiénes son los que históricamente han explotado a sus pueblos desde la época colonial hasta la actualidad. Once años después, los zapatistas expresaban en una crítica al sistema de formación docente, en un programa de Radio Insurgente dedicado a la “Demanda Zapatista”, lo siguiente:

Las escuelas en un país capitalista sirven para formar y preparar profesionistas que van a estar al servicio del Estado burgués, de los bancos, de las empresas, del ejército, del partido dominante, etc. pero nunca piensan sacar al pueblo del analfabetismo y de la ignorancia, por eso la mayoría de los maestros que enseñan en las escuelas primarias y secundarias y en todas las escuelas superiores tienen que cumplir los planes y programas que prepara el gobierno y que no son lo que necesitan nuestros pueblos (citado en Baronnet, 2009, p. 350).

Con este panorama, la formación inicial del profesorado en México incorpora otros enfoques de formación, más allá de los procedentes de Occidente; incluso uno de ellos, el enfoque de la comunalidad, pone en entredicho la formación inicial de maestros rurales

de las ENR (Baronnet, 2009), lo cual hace más interesante el debate de la formación inicial del profesorado en México. Volveremos más adelante a esta cuestión, por ahora nos centramos en trabajar a otros autores que trabajan la formación inicial.

Liston y Zeichner (2003, p. 31-61) y Rosales (2009) marcan cuatro tradiciones que se han dado en la reforma educativa de Estados Unidos durante el siglo XX: académica; eficacia social; desarrollista, y reconstruccionista social. Además, estos autores consideran que las tradiciones de formación de profesores no son puras, es decir, se nutren de otras en su planteamiento particular.

Tradición académica

Resalta el dominio por la materia. Liston y Zeichner retoman otras ideas en torno a esta tradición que van en el sentido crítico contra esta tradición con contenidos excesivos y repetitivos en la formación del profesorado.

Tradición de la eficacia social

Está influida por el conductismo; considera el conocimiento como ya dado a fin de asumirlo y reproducirlo; está a favor del estudio científico de la enseñanza, por ejemplo, en la microenseñanza, el profesor ensaya su práctica docente frente al grupo.

Tradición desarrollista

Centra la atención en el niño; el docente es considerado como un naturalista (tener capacidad para observar el comportamiento del niño), artista (crear ambientes áulicos estimulantes al aprendizaje, para ello era necesario dar al futuro profesor experiencias de dominio en alguna actividad artística a fin de usarlas como vehículo en la estimulación del aprendizaje) e investigador (asumir una postura experimental de la práctica docente en relación con el niño).

Tradición reconstruccionista social

La escuela y la formación docente son canales para construir una sociedad más justa; el docente se convierte en un crítico del orden social establecido para procurar revertirlo vía los procesos educativos. Se debate la idea de ideologizar a los alumnos por cierto camino a favor del orden social justo para todos.

Viramontes, Barraza y Félix (2015) plantean un modelo o enfoque de formación inicial del profesorado en México denominado *hermenéutico con enfoque crítico reconstructivo*. Estos profesores del normalismo rural mexicano se apoyan en una serie de autores para precisar en aspectos cruciales que constituyen el modelo de formación tratado. Los aspectos clave son la reflexión, la autogestión, la práctica (dentro de una enseñanza situada-contextualizada); los ambientes socioconstructivos; la teoría como diálogo entre quien la produce y quien la vive en el proceso de formación inicial. Así el enfoque hermenéutico con enfoque crítico reconstructivo implica reflexionar sobre la acción elaborada y lo vivido en ello.

Uno de los enfoques de formación del profesorado también recientes es el de la *formación docente con base al enfoque por competencias*, desarrollado por autores como De Asís (2007), Bernal y Teixidó (2012) y Lorente (2012), en el que se procura destacar algunas competencias que el estudiante de formación inicial del profesorado tendrá que dominar para afrontar los constantes cambios sociales que se reflejan en el aula. Así, es fundamental tener conocimientos clave en ciencias exactas, tecnologías de la información y la comunicación, y dominio del idioma inglés; además se incluye el trabajo cooperativo con liderazgo y empático se incluye, así como el aprendizaje a lo largo de la vida en un ambiente de rendición de cuentas. De manera que la formación inicial del profesorado queda postrada ante el mundo empresarial.

En esta misma línea, se realizó un estudio entre formadores de la formación inicial de Holanda y Estonia (Leijen, Slof, Malva, Hunt, Tartwijk y Van der Schaaf, 2017), publicado en marzo de 2017, donde de manera particular se aplicó el enfoque de formación inicial basado en competencias, en el cual se midió el nivel de desempeño de los estudiantes estonios a través de las actividades desempeñadas en su proceso de formación; dicha medición estuvo dada por una rúbrica estructurada por los formadores de formación involucrados de ambos países. Lo que deseamos destacar aquí es que, de acuerdo con este estudio, lo que importa es el trabajo práctico, no la generación del conocimiento; que los problemas tenidos por los alumnos durante sus prácticas escolares no son medibles y por lo tanto no importan; según esta perspectiva es necesario “formar” a los futuros docentes de otra manera en correlación con el sistema capitalista de rendición de cuentas.

Por otro lado, con respecto al enfoque de la comunalidad de la escuela zapatista que se inspira en las ideas de Freire sobre la autonomía y la acción liberadora, Baronnet (2009) expresa que la escuela zapatista se opone a la escuela oficial, ya que procura descolonizar y construir un autogobierno mandado por la asamblea comunitaria. Así que se da una apropiación de la escuela, en términos de resistencia social ante el poder. Las escuelas zapatistas se oponen a las ENR porque éstas también forman cuadros que tarde o temprano terminarán entre las élites. Desde el 10 de abril de 2000, crearon la Escuela Secundaria Rebelde Autónoma Zapatista (ESRAZ), algo que podría ser una especie de normalismo zapatista, en donde forman a promotores educativos, que son escogidos y mandados por las asambleas de los pueblos con influencia zapatista, para que ahí se formen durante tres años y regresen a sus pueblos a enseñar a los niños. Baronnet critica que dicho promotor prácticamente dependa de la asamblea comunitaria a quien tendrá que rendirle cuentas.

Ángeles (2013) expresa que mediante el enfoque de la comunalidad, que no sólo abarca el mundo político, económico y social de las comunidades de pueblos originarios, sino también el ámbito educativo, se busca enfrentar y evidenciar la educación colonizadora y que, además, esa postura es más fácil de integrar en aquellos pueblos que han vivido en resistencia contra el poder en general. El enfoque de la comunalidad va más allá de la escuela y se articula con la comunidad, con el pueblo, ya sea a través de la denuncia o por medio de las resistencias contra el sistema opresor.

2.4. Los planes de estudio de 1997 y 2012 para la formación inicial del profesorado

Análisis del Plan de estudios 1997

El documento oficial del plan de estudios de la licenciatura en educación primaria de 1997, vigente para las escuelas normales urbanas y rurales del país, consta de dos grandes apartados. El primero alude a “las escuelas normales y la formación de maestros: evolución y situación actual”; el segundo describe el “plan de estudios para la formación inicial de profesores de educación primaria”, a nuestro juicio, este segundo apartado es la parte más polémica del documento (*ver fig. 2.1*).

Fig. 2.1 Mapa curricular de la Licenciatura en Educación Primaria (Plan de estudios 1997)

PRIMER SEMESTRE	SEGUNDO SEMESTRE	TERCER SEMESTRE	CUARTO SEMESTRE	QUINTO SEMESTRE	SEXTO SEMESTRE	SÉPTIMO SEMESTRE	OCTAVO SEMESTRE
Bases filosóficas legales y organizativas del sistema educativo mexicano	La educación en el desarrollo histórico de México I	La educación en el desarrollo histórico de México II	Temas selectos de pedagogía I	Temas selectos de pedagogía II	Temas selectos de pedagogía III	Trabajo docente I	Trabajo docente II
Problemas y políticas de la educación básica	Matemáticas y su enseñanza I	Matemáticas y su enseñanza II	Ciencias naturales y su enseñanza I	Ciencias naturales y su enseñanza II	Asignatura regional II		
Propósitos y contenidos de la educación primaria	Español y su enseñanza I	Español y su enseñanza II	Geografía y su enseñanza I	Geografía y su enseñanza II	Planeación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje		
Desarrollo infantil I	Desarrollo infantil II	Necesidades educativas especiales	Historia y su enseñanza I	Historia y su enseñanza II	Gestión escolar		
Estrategias para el estudio y la comunicación I	Estrategias para el estudio y la comunicación II	Educación física I	Educación física	Educación física	Educación artística III		
			Educación artística I	Educación artística II			
			Asignatura regional I	Formación ética y cívica en la escuela primaria I	Formación ética y cívica en la escuela primaria II		
Escuela y contexto social	Iniciación al trabajo escolar	Observación y práctica docente I	Observación y práctica docente II	Observación y práctica docente III	Observación y práctica docente IV	Seminario de análisis de trabajo docente I	Seminario de análisis de trabajo docente II

Fuente: Secretaría de Educación Pública (2006).

El Plan de estudios 1997 vigente de la Licenciatura en Educación Primaria, con duración de cuatro años, comprende tres áreas de actividades: las escolarizadas, que están organizadas en 35 materias; las de acercamiento a la práctica docente, que abarcan seis semestres; las prácticas intensivas en condiciones reales de trabajo, que comprenden los dos últimos semestres; en este tiempo, los alumnos que se encuentran en sus prácticas regresan periódicamente a la escuela normal para desarrollar el Seminario de análisis de trabajo docente, con el objeto de evaluar su desempeño académico.

Con la práctica intensiva y el seminario, los alumnos elaboran el trabajo de tesis y obtienen la carta de servicio social. En conjunto, el Plan de estudios 1997 consta de 43 actividades repartidas en ocho semestres; cada hora-semana-semester tiene un valor de 1.75 créditos, y el valor total de la licenciatura es de 448 créditos. A continuación se presentan los rasgos descriptivos de algunas materias:

1. Bases filosóficas, legales y organizativas del sistema educativo mexicano

Abarca el estudio de tres grandes campos, uno de ellos lo son las definiciones filosóficas del sistema educativo nacional bajo los principios de laicidad, obligatoriedad y gratuidad. Otro campo es la Ley General de Educación, con el objeto de definir las atribuciones y los derechos señalados por la descentralización educativa en diferentes órganos de gobierno. El último campo comprende la organización de los diferentes niveles educativos y sus principales variantes en un contexto de educación comparada con experiencias de otros países.

2. Problemas y políticas de la educación básica

Hace énfasis en que los distintos niveles educativos, preescolar, primaria y secundaria, no estén separados, sino integrados. Además, contempla el análisis de la cobertura, calidad y equidad que pretende alcanzar el sistema educativo mexicano para dotar de servicios educativos a todos los mexicanos y puedan acceder a un aprendizaje de competencias y conocimientos esenciales en igualdad. Esta materia posibilita el análisis comparativo de las diferencias regionales del país.

3. Propósitos y contenidos de la educación primaria

Se busca que los alumnos conozcan tanto el sentido unitario del plan como los contenidos curriculares de la escuela básica y que precisen en la relación estrecha entre las estrategias de aprendizaje y el proceso de evaluación educativa, enmarcado en una propuesta de plan

y programas de estudio, donde el docente, por medio de la creatividad, los adapta a las condiciones particulares del contexto local donde realiza su práctica laboral.

4. Observación y práctica docente

La formación del alumno no sólo se da en el aula, sino también en condiciones reales de trabajo a las que se adentra mediante actividades de observación y práctica docente que se realizan durante los primeros seis semestres; los alumnos apoyados por asesores maestros preparan su plan de trabajo para practicar con grupos de educación primaria. El alumno debe analizar su práctica docente por medio de cinco ejes de trabajo: condiciones y organización laboral de la escuela; estrategias de enseñanza y aprendizaje de los maestros en el salón de clase; la relación y participación de los alumnos en el aula y escuela; el uso de materiales y recursos didácticos, y las relaciones del centro escolar con la familia y la comunidad local.

5. Escuela y contexto social

En esta materia, el alumno desarrolla una técnica de trabajo de campo de la disciplina geográfica: la observación, ya sea en el aula, en la interacción de los sujetos que componen el sistema escuela y en las distintas actividades que desarrollan durante la jornada de trabajo. La observación incluye a los padres de familia que actúan en los recintos escolares a favor del aprendizaje de sus hijos, así como las características particulares de la localidad donde está ubicada la escuela.

6. Geografía y su enseñanza I y II

Está enfocada en que los alumnos identifiquen los problemas a los que se enfrentan los discentes de primaria al trabajar los conocimientos de esta disciplina y que diseñen estrategias que faciliten la comprensión de hechos y fenómenos geográficos; más que memorizar, se pretende en esta disciplina integrar aspectos físicos, sociales, económicos y políticos a distintas escalas geográficas.

En los dos primeros años se trabajará con el niño la escala del barrio, la colonia o la comunidad y así sucesivamente, para que en los dos últimos años se trabaje la escala de México con su diversidad, diferencias regionales y su ubicación en el contexto internacional; al mismo tiempo se valorará la riqueza natural y cultural de México para ofrecerle al infante un sentido de pertenencia nacional.

Análisis del Plan de estudios 2012

El Plan de estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria 2012 se establece con el Acuerdo 649 de la SEP, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 20 de agosto de 2012. Este Acuerdo tiene su origen en el pacto de la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) que el entonces presidente de México, Felipe Calderón, firmó con la líder sindical del SNTE, Elba Esther Gordillo, el 16 de mayo de 2008. En el Acuerdo se sentaron las bases para la supuesta profesionalización docente, que en realidad fue una reforma laboral del quehacer docente acordada, a su vez, en 2013 por el Congreso de la Unión. La ACE, en síntesis, es un pacto entre el gobierno federal (2006-2012) y el SNTE.

La ACE no sólo planeó modificar las relaciones laborales de los docentes, sino también introducir las cualificaciones profesionales del mundo laboral, recomendadas por las políticas educativas de los organismos internacionales de la OCDE, el BM y la UNESCO, en la formación inicial del profesorado bajo la directriz del enfoque basado en competencias. Las autoridades educativas nacionales han procurado encubrir dicho enfoque con una serie de discursos que van desde ajustar la realidad educativa a las nuevas tendencias globales del aprendizaje en una segunda lengua, hasta fortalecer la lengua materna y priorizar el aprendizaje de las matemáticas con el uso de las TIC.

En realidad, el discurso de la política educativa de las autoridades mexicanas se ajusta al patrón impuesto por los organismos internacionales. La geografía política plasmada en este trabajo tuvo la obligación de identificar a esos agentes internacionales con fuerte influencia en la política educativa mexicana, evidenciada en la propuesta curricular del Plan de estudios 2012 para la formación inicial del profesorado. A diferencia del Plan de estudios 1997, la propuesta curricular de 2012 careció de un equipo de trabajo amplio y representativo de los cuerpos académicos de escuelas normales de las diferentes regiones geográficas de México, tal como lo aseguró el director de la ENR de El Cedral, S. L. P., a este investigador durante el trabajo de campo realizado en esa escuela en el primer semestre de 2015.

El Plan de estudios 2012 (*ver fig. 2.2*) consta de tres orientaciones curriculares:

- 1) Enfoque centrado en el aprendizaje: aprendizaje en proyectos; aprendizaje basado en casos de enseñanza; aprendizaje en la resolución de problemas; aprendizaje colaborativo, y aprendizaje en el servicio.
- 2) Enfoque basado en competencias.
- 3) Flexibilidad curricular, académica y administrativa.

Además, según las autoridades educativas responsables, con este plan se procura promover el aprendizaje significativo y formalizar los sistemas de tutorías y asesorías. Al respecto, en las ENR se carece de suficientes espacios construidos para llevar a cabo las asesorías personalizadas, y no existe la tradición por el trabajo de acompañamiento del profesor hacia el alumno. Asimismo, el plan de 2012 busca fomentar la movilidad estudiantil a nivel nacional e internacional, sin especificar los mecanismos y los recursos económicos para realizar la movilidad estudiantil dentro de un contexto nacional e internacional de contracción económica.

El *perfil de egreso* también es ambicioso, y, entre otras cosas, las autoridades pretenden que con la ejecución del Plan de estudios 2012 el alumno aprenda permanentemente (a lo largo de la vida) y que sea capaz de elaborar proyectos para un conocimiento integrado de los alumnos de primaria a su cargo en el ejercicio profesional. En vinculación con la institución y entorno, este plan de estudios procura que el alumno se involucre en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas a los problemas socioeducativos, pero ¿qué pasa con los económicos y políticos?

Así, el Plan de estudios 2012 abarca un conjunto de materias que prioriza los intereses de la política educativa de los organismos internacionales y no los intereses ni las necesidades del medio rural. Durante nuestro trabajo de campo en 2015 encontramos que, para algunos estudiantes de las ENR, dicho plan está descontextualizado de su realidad.

Fig. 2.2 Mapa curricular de la Licenciatura en Educación Primaria (Plan de estudios 2012)

1° Semestre	2° Semestre	3° Semestre	4° Semestre	5° Semestre	6° Semestre	7° Semestre	8° Semestre
El sujeto y su formación profesional como docente 4/4.5	Planeación educativa 4/4.5	Adecuación curricular 4/4.5	Teoría pedagógica 4/4.5	Herramientas básicas para la investigación educativa 4/4.5	Filosofía de la educación 4/4.5	Planeación y gestión educativa 4/4.5	Trabajo de titulación 4/3.6
Psicología del desarrollo infantil (0-12 años) 4/4.5	Bases psicológicas del aprendizaje 4/4.5	Ambientes de aprendizaje 4/4.5	Evaluación para el aprendizaje 4/4.5	Atención a la diversidad 4/4.5	Diagnostico e intervención socioeducativa 4/4.5	Atención educativa para la inclusión 4/4.5	
Historia de la educación en México 4/4.5		Educación histórica en el aula 4/4.5	Educación histórica en diversos contextos 4/4.5	Educación física 4/4.5	Formación cívica y ética 4/4.5	Formación ciudadana 4/4.5	
Panorama actual de la educación básica en México 4/4.5	Prácticas sociales del lenguaje 6/6.75	Procesos de alfabetización inicial 6/6.75	Estrategias didácticas con propósitos comunicativos 6/6.75	Producción de textos escritos 6/6.75	Educación geográfica 4/4.5	Aprendizaje y enseñanza de la geografía 4/4.5	
Aritmética: su aprendizaje y enseñanza 6/6.75	Álgebra: su aprendizaje y enseñanza 6/6.75	Geometría: su aprendizaje y enseñanza 6/6.75	Procesamiento de información estadística 6/6.75	Educación artística (música, expresión corporal y danza) 4/4.5	Educación artística (artes visuales y teatro) 4/4.5		Práctica profesional 20/6.4
Desarrollo físico y salud 4/4.5	Acercamiento a las ciencias naturales en la primaria 6/6.75	Ciencias naturales 6/6.75	Optativo 4/4.5	Optativo 4/4.5	Optativo 4/4.5	Optativo 4/4.5	
Las TIC en la educación 4/4.5	La tecnología informática aplicada a los centros escolares 4/4.5	Inglés A1 4/4.5	Inglés A2 4/4.5	Inglés B1- 4/4.5	Inglés B1 4/4.5	Inglés B2- 4/4.5	
Observación y análisis de la práctica educativa 6/6.75	Observación y análisis de la práctica escolar 6/6.75	Iniciación al trabajo docente 6/6.75	Estrategias de trabajo docente 6/6.75	Trabajo docente e innovación 6/6.75	Proyectos de intervención socioeducativa 6/6.75	Práctica profesional 6/6.75	
36 hrs.	36 hrs.	40 hrs.	36 hrs.	36 hrs.	34 hrs.	30 hrs.	24 hrs.

Fuente: Diario Oficial de la Federación, 20 de agosto de 2012.

Además, se da prioridad a las materias de ciencias exactas, lengua materna (comunicación y lenguaje), lengua extranjera y al desarrollo de las TIC (éstas, desde el primer año de la carrera), y a categorías conceptuales extraídas del posmodernismo, como *diversidad* e *inclusión*, las cuales son insertadas a algunas materias de la actual propuesta curricular. Esas categorías conceptuales implícitamente llevan a una actitud pasiva y conformista en el ámbito de la praxis política desde la educación.

La *malla curricular* del Plan de estudios 2012, criticada por sectores académicos y estudiantiles porque dicho plan no responde a la realidad específica del medio rural mexicano, consta de 55 cursos con cinco trayectos formativos y uno más correspondiente a la titulación:

A. *Trayectos formativos*

- 1) El trayecto *Psicopedagógico* consta de 16 cursos teórico-prácticos con una carga semanal de 4 horas de trabajo presencial.
- 2) El trayecto *Preparación para la enseñanza y el aprendizaje* está constituido por 20 cursos dedicados a actividades teórico-prácticas. Los conocimientos integrados a las matemáticas, ciencias, comunicación y lenguaje tienen una duración de 6 horas a la semana; el resto de los cursos, 4 horas a la semana.
- 3) El trayecto *Lengua adicional y Tecnologías de la información y la comunicación* está conformado por 7 cursos de actividades teórico-prácticas y tiene una duración de 4 horas a la semana.
- 4) El trayecto de cursos *Optativos* está compuesto por sólo 4 cursos y 4 horas a la semana que tienen por objetivo complementar la formación académica del estudiante normalista. Estos cursos se ofrecen en el segundo y tercer año de la carrera.
- 5) El trayecto *Práctica profesional* está constituido por 8 cursos; en los primeros 7 se realizan actividades teórico-prácticas que permiten paulatinamente acercar al futuro maestro a contextos específicos, con objeto de desarrollar analíticamente su práctica profesional; estos 7 cursos tienen una duración de 6 horas a la semana. El último curso, ubicado en el octavo y último semestre, consiste en desarrollar una “práctica profesional intensiva” en 20 horas a la semana y durante 16 semanas.

B. Trabajo de titulación

A diferencia del plan de 1997, donde sólo existía una opción de titulación mediante la elaboración de la tesis, en el plan de 2012 existen tres modalidades de titulación: *portafolio de evidencias, informe de prácticas o tesis*.

En relación con el *trabajo de titulación*, durante el recorrido de campo desarrollado en el primer semestre de 2015, notamos inquietud y angustia en el alumnado del tercer año de la carrera de varias ENR, entre ellas, la de Amilcingo, Mor., Hecelchakán, Camp., y Panotla, Tlax., debido a que tendrían que decidirse por alguna de estas tres opciones de titulación antes de ingresar al cuarto y último año de la carrera, puesto que se intentaba hacer un seguimiento del proceso de titulación por parte del cuerpo académico responsable del área de titulación durante dicho año. Particularmente, las alumnas se quejaban de que no existían profesores capacitados para fungir como asesores del alumnado ni para trabajar el portafolio de evidencias o el informe de prácticas. La SEP envió a un cuerpo de profesores para capacitar a maestros y alumnos acerca de las salidas profesionales de titulación, pero no hubo grandes resultados.²⁹

Al respecto, las ENR de Cañada Honda, Ags., y San Marcos, Zac., fueron escuelas *piloto*, por lo que fueron las primeras en desarrollar el nuevo plan de estudios de 2012. El alumnado de estas escuelas asumió el plan a partir del año escolar 2011-2012. Durante el primer semestre de 2015, alumnas de la normal de Cañada Honda confiaron a un servidor que sus compañeras de cuarto año optaron, mayoritariamente, por desarrollar la opción de tesis para titularse durante el año escolar 2014-2015.

El trayecto de la *Práctica profesional* (mas no “docente”, como se concebía en el Plan de estudios 1997) se ha convertido en una situación polémica para los actores involucrados en los procesos (profesores y alumnos) y para los investigadores que analizan las políticas educativas del Estado, tal como lo hemos detectado en nuestros recorridos de campo a lo largo y ancho de México durante 2012-2015. Algunos expresan que era mejor desarrollar la práctica docente del alumno de cuarto año en escenarios reales y específicos durante todo el año, como ocurría en el plan de 1997, y no concentrar dicha práctica de forma

²⁹ Personalmente, pude presenciar una actividad de ese tipo en la ENR de Panotla, Tlax., aprovechando los festejos de aniversario de la escuela citada en el primer semestre de 2015.

intensiva durante 16 semanas hasta el octavo semestre, como ocurre con el actual plan de 2012.

El trayecto de cursos *Optativos* consta de cuatro cursos cuyo objetivo es dar la oportunidad para que la ENR en cuestión incluya programas de estudio acordes con la realidad y las necesidades locales del medio rural particular. Sin embargo, nos parece que dichos cursos son insuficientes y no ofrecen a los futuros maestros las herramientas indispensables para que puedan ejercer su ejercicio profesional en el medio rural, sino todo lo contrario, el plan de estudios de 2012 inserta al alumno en formación docente a una realidad urbana y global, divorciada del contexto rural.

El trayecto *Preparación para la enseñanza y el aprendizaje* es el más cargado en cursos y da prioridad a los programas de lengua materna, ciencias y matemáticas. El resto de los cursos, entre ellos, los de geografía e historia, pasan a un segundo término. Los críticos de este plan de estudios han expresado, apoyados en el trayecto antes mencionado, que el plan da prioridad a las disciplinas de ciencias exactas, el idioma inglés y las TIC, en perjuicio de las ciencias humanísticas. Sabemos que las políticas educativas nacionales e internacionales actuales ostentan esa tendencia de demeritar el aspecto humanístico de la ciencia o, más allá, pasar por alto la articulación y la fusión de las disciplinas de ciencias exactas con las humanidades (Bunge, 2007; Wallerstein, 2007).

El trayecto *Psicopedagógico* es muy abierto y generalizado en la variedad de materias, por lo que no da una secuencia horizontal ni vertical lógica, además, la escasez de algunas de ellas, como en las áreas de psicología educativa y teoría pedagógica, no permite profundizar en las respectivas temáticas. Por ejemplo, en la teoría pedagógica, incluida sólo en un curso, se pierde la oportunidad para llevar a los alumnos a un análisis comparativo y a una discusión de diferentes enfoques teórico-pedagógicos, como el constructivismo, el de las competencias y el de la comunalidad.

El trayecto *Lengua adicional y Tecnologías de la información y la comunicación* (TIC) es quizá el más polémico porque la mayoría de las ENR tiene serios problemas para conectarse a la red digital, lo que dificulta cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje cuya herramienta de trabajo sea este tipo de tecnologías. La lengua adicional, llámese inglés, fue mal planteada y mal incluida en el plan de estudios en cuestión, pues pudo haber sido acompañada por otras lenguas autóctonas, de acuerdo con la región de

ubicación de las respectivas ENR; debido a que no se hizo de este modo, la implementación de la lengua extranjera causó inconformidad y protestas en ciertos sectores afectados.

Recordemos que, en octubre de 2012, los estudiantes de la ENR de Tiripetío, Mich., realizaron movilizaciones para evidenciar su rechazo a este nuevo plan de estudios. A juicio de ellos, dicha propuesta estaba descontextualizada de la realidad del medio rural ya que, en lugar de fomentar el desarrollo de las lenguas de los pueblos originarios del estado de Michoacán, entre los futuros profesores de educación primaria, se optaba por imponer el estudio del idioma inglés. Los jóvenes de esta ENR fueron los únicos estudiantes que salieron a las calles para mostrar su inconformidad con este plan de estudios.

Sin embargo, desde el ámbito del trabajo de campo realizado por la geografía política aquí representada, hemos observado entre la disidencia magisterial del SNTE, denominada CNTE, y en otros grupos, como el de la lucha estudiantil del normalismo rural mexicano de los últimos años, que no es prioridad en la agenda de lucha incluir el rechazo al enfoque teórico-pedagógico de las *competencias* de los distintos planes y programas de estudio, como el plan de estudios de 2012 para maestros de educación primaria; a lo más, se nota sólo una crítica generalizada del denominado “modelo educativo” impuesto por las autoridades responsables de la educación en México.³⁰

Esto da pie a que los pocos grupos que se movilizan contra las reformas educativas del sistema educativo mexicano no tengan claridad en los objetivos y alcances de la lucha académico-política; por lo tanto, creemos que, además de dar la batalla en las calles contra una reforma educativa neoliberal, estas agrupaciones tienen que organizar y ejecutar previa o paralelamente no sólo cátedras libres de *materialismo histórico*, sino también cursos libres donde se puntualicen aspectos esenciales de la educación, entre ellos, los enfoques teórico-pedagógicos que acompañan toda reforma de planes y programas de estudio.

Construir una *geografía política de la educación* implica ir más allá del salón de clases y de la comodidad que otorga la “torre de marfil” del cubículo de investigación, esto es, articular el trabajo de gabinete con el de campo en una especie de praxis política, a fin de analizar las movilizaciones sociales desarrolladas en el espacio público, junto a las

³⁰ Esta misma situación la observamos en los pasillos de las distintas escuelas y facultades de la UNAM, particularmente en el subsistema de bachillerato.

batallas emprendidas por los opositores a toda reforma educativa neoliberal, en el ámbito de las ideas pedagógicas y en lo específico de los enfoques teóricos utilizados para legitimar un proyecto educativo hegemónico del poder en turno. De esta manera, podremos comprender un poco más el papel histórico jugado por las escuelas “atípicas”, como las ENR, desde la polaridad institucional, pero también desde las ideas progresistas y críticas al sistema dominante.

CAPÍTULO 3. ANTECEDENTES Y ESCENARIOS DE FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE LAS ESCUELAS NORMALES RURALES (ENR) DE MÉXICO

Menor y Rogero (2016) refieren a un tipo de formación inicial del profesorado en España antes y después de la incursión al poder del caudillo F. Franco, quien estuvo durante más de treinta y cinco años al frente. Estos autores expresan que, históricamente, la formación inicial del profesorado en España ha estado sujeta a una política educativa de Estado consustancial al grupo de poder en turno, pero siempre ligada a la religión católica, simbiosis que tiene continuidad hoy en día.

Hacemos alusión a estos especialistas porque en México sucede algo similar desde que se crearon las ENR. Particularmente, por el lado político, los grupos de poder en turno usaron la formación inicial del profesorado, y a los maestros en ejercicio profesional frente a grupo, para legitimar el Estado-nación que dichos grupos habían conquistado. Entre 1922 y 1940, los que controlaban la figura del Estado buscaron tener buenas relaciones con el personal y los estudiantes de las ENR, pero después surgieron los conflictos entre las partes hasta la actualidad; no obstante, los egresados de estas escuelas han terminado, por acción u omisión, ligados al sistema capitalista al que en su momento se opusieron (Benedetti, 2004).

Las ENR han vivido un proceso de invasión de sus tierras, cuyos responsables han sido los habitantes que colindan con las instalaciones, así como gente diversa. Esto se pudo comprobar en las ENR de Hecelchakán y de Aguilera durante las visitas de campo realizadas por el responsable de esta investigación en 2014 y 2015. Los “nuevos” dueños de esas tierras las han usado con fines agrícolas, ganaderos y uso de suelo habitacional.

Sea en las periferias de las ciudades o en el medio rural donde se ubican las ENR, lo cierto es que éstas aparecen en el espacio geográfico —cuando la persona se acerca por vía terrestre a ellas— como un “oasis” en el terreno o un lunar vegetal con árboles y una antigüedad mayor a los cuarenta años, además de tierras agrícolas en las inmediaciones, como sucede en Cañada Honda, El Quinto, Saucillo...

A partir de los lamentables acontecimientos del 26 y 27 de septiembre de 2014, la infraestructura y el inmobiliario de algunas de las ENR empezaron a mejorar. Por ejemplo, de las catorce ENR visitadas hasta el 2015, la de Hecechakán, Campeche, era la más deteriorada, pero en 2016 entró en una etapa de remodelación por decisión de la autoridad.

El apoyo político a las ENR y a la formación inicial del profesorado del movimiento social en México, particularmente el de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación

(CNTE), más allá de las declaraciones en documentos y expresiones mediáticas a favor de las ENR, es mínimo, insignificante y, contradictoriamente, deplorable a la hora de brindar una alternativa pedagógica a dicha formación inicial. Entre 2014 y 2016, el que escribe esta investigación hizo un llamado en las reuniones de las Asambleas y Convenciones Nacionales Populares realizadas en la ENR de Ayotzinapa para que, además de demandar la presentación con vida de los 43 estudiantes detenidos y desaparecidos de esta normal, un grupo de académicos de varias instituciones de educación superior, junto con miembros de la CNTE y de las ENR, convencidos de esta alternativa de formación inicial del profesorado, elaboraran conjuntamente una propuesta pedagógica para el caso. Como la respuesta siempre fue el silencio, creemos que ellos, primero y después, se centraban en el aquí y el ahora, en el protagonismo, porque lamentable, desde la disidencia para enfrentar al poder político, hemos comprobado que hace falta el trabajo constante con conciencias de clase y de enemigo.

3.1. Antecedentes históricos de las ENR

Fundamentación de las políticas educativas para las escuelas normales rurales

La presente investigación desarrolla el caso de las ENR de México. Éstas surgieron en 1922 bajo un proyecto educativo de Estado que pretendía llevar los adelantos de la ciencia y la civilización occidental al campo para poder transformar a éste y la sociedad, al incorporar a hijos de campesinos y de pueblos originarios pobres —indígenas— en el saber científico y técnicas mediante una formación normalista. Cabe destacar que esta propuesta educativa mexicana fue la primera experiencia en su tipo para formar a maestros rurales en América Latina, que utilizó la educación para beneficio del individuo, comunidad y región del México profundo.

Esta investigación rescata el proceso de transformación de la sociedad mexicana a través del conocimiento proporcionado por la escuela en el medio rural, en la cual el Estado mexicano acerca las bondades del mundo urbano al ámbito rural en la segunda década del siglo XX. Sin embargo, con el tiempo, las normales rurales crearon su propia dinámica interna, con gobiernos escolares descentralizados relativamente para formar alumnos con conocimientos prácticos y aplicados a las necesidades de la comunidad. Los maestros, ya en ejercicio, cargaron con el mote de “todólogos” por la influencia en las esferas social, económica y política de las comunidades donde realizaban su labor docente.

Si bien existen estudios geográficos que aluden a las escuelas normales urbanas en la segunda mitad del siglo XX, como el de Carlos Sáenz acerca del normalismo del estado de Sinaloa, Culiacán, en México, o los trabajos de Melcón (1988, 1990), en España, que tratan la relación entre las escuelas normales y la geografía; en general, la comunidad geográfica de México ha ignorado históricamente, por diferentes razones, las investigaciones sobre las escuelas normales rurales.

No se diga ya desde la óptica de la geografía política. Si bien los estudiosos de esta rama de la geografía realizan esfuerzos por adecuar sus trabajos a problemas recientes que vayan más allá de las investigaciones tradicionales referentes a la figura del Estado y el nacionalismo, al construir una agenda de discusión que propone abordar temas como el acceso al agua, los procesos migratorios, los movimientos políticos y sociales, la geopolítica crítica (Quintero, 2007), no se interesan en investigar los problemas educativos en sus distintos escenarios.

La filosofía de la educación en México está plasmada en los proyectos históricos de la educación pública (Yurén, 2008) bajo la orientación de criterios axiológicos o valores esenciales que guían la política educativa. Esos proyectos son los siguientes:

1. *Proyecto ilustrado*, desde la independencia hasta 1833, el criterio axiológico aplicado fue el de la *autonomía*.
2. *Proyecto civilizador*, desde 1833 a 1867, la *civilización* como criterio axiológico, que permite darle sentido al liberalismo político de fortalecimiento de la democracia y homogenización de las costumbres a la civilización occidental.
3. *Proyecto de orden y progreso*, de 1867 a 1910, esto es, promover el *orden* y el *progreso* como criterios axiológicos para el fortalecimiento del Estado liberal oligárquico.
4. *Proyectos de la Revolución Mexicana*, desde 1910 hasta 1940, la *justicia social* es el criterio axiológico orientador que coincide con la época dorada del normalismo rural mexicano.
5. *Proyectos del desarrollo*, a partir de 1940 hasta nuestros días, que se suceden bajo los criterios axiológicos de *desarrollo económico*, *productivismo* e *individualismo*. Aquí, los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje son subordinados a los dictados del mercado y de quienes controlan el mismo.

Reconocemos que en algunos de esos proyectos, como en el 2 y el 4, se buscó separar la escuela de la Iglesia para darle un carácter laico en un contexto político democrático que promoviera la justicia social; sin embargo, al final, tal como lo expresa Yurén (2008), nunca se intentó resolver las necesidades radicales de emancipación de la población frente al sistema dominante.

Por otra parte, existen trabajos relativamente actuales sobre la formación del profesorado en las ENR, cuyos temas son la historia de estos lugares, el trabajo comunitario y la formación inicial del profesorado, que se encuentran en Camacho y Padilla (2004), Loyo (1999), Civera (1997), Reynaga (1991), Santos (1980) y Mejía Cazapa (2005).

Sin embargo, se carece de trabajos de investigación educativa sobre la situación reciente de las escuelas normales rurales de México referentes a la política educativa del Estado en la formación inicial del profesorado y su relación con los escenarios que la hacen posible, de cara a un constante acoso y amenazas del gobierno federal por cerrar esos planteles educativos peculiares en la historia educativa de México. Particularmente, la fuerte politización en las ENR, la influencia creciente de la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM) en la mayoría de los dieciséis planteles de las normales vigentes y el recelo con que estos estudiantes protegen sus planteles, junto con el desinterés de los investigadores educativos por este tipo de problemas y la falta de voluntad política y compromiso social, son el porqué de los pocos estudios al respecto.

Cabe señalar que sí se cuenta con trabajos presentados en congresos o artículos periodísticos de fondo, es decir, con conocimiento de causa y valientes en tanto se asume una postura política, entre ellos, los de Hernández Navarro (de 2008 a 2010), dedicados a retratar la situación actual de las ENR:

la inmensa mayoría de los maestros de educación básica que se encuentran en servicio se reconocen normalistas. El normalismo es su identidad y motivo de orgullo. En esta institución se resumen algunas de las mejores tradiciones del trabajo del magisterio nacional. Llamar a su desaparición es una provocación descomunal (...). La defensa del normalismo no es una nostalgia antimoderna. En él se resume el ethos gremial (Hernández Navarro, 2008, p. 18).

De esta manera, el enfoque de este trabajo refiere a los escenarios o espacios que hacen posible la formación inicial del profesorado y su impacto social en México en el contexto de la geografía política. Esos escenarios son una demanda y legado de justicia social de

la Revolución mexicana. Al respecto, existen situaciones históricas que indican cómo las decisiones de política de Estado, en el sector educativo, modifican el espacio urbano y rural para beneficio de unos cuantos, y, a la vez, encontramos expresiones de lucha magisterial a favor de la educación popular en distintos lugares de México. Esto y la necesidad de trabajar los aspectos de un proyecto alternativo de educación que involucre a profesores, estudiantes, padres de familia y comunidad en el diseño de una política educativa de praxis social para transformar las relaciones sociales de poder con justicia social, en el aula y fuera de ella, son motivos para insistir en procesos de investigación educativa desde la geografía política.

Con motivo del Día del Maestro, Guevara Niebla (2010) hace un resumen concreto sobre la evolución de la educación en México desde el siglo XIX hasta nuestros días y expresa que:

... la Revolución Mexicana convirtió al magisterio en un empleo de estado, pero dignificado por la empresa grandiosa de la escuela rural mexicana. En los pueblos, el maestro disputó al sacerdote la autoridad (1920-1940) (...). Después en la Segunda Guerra Mundial (1940-1946) se produjo el viraje conservador (...), se unificó y centralizó el control del plan de estudio de la escuela primaria; se separó la escuela de la comunidad; se expulsó a los izquierdistas del magisterio; el SNTE y la SEP quedaron articulados al sistema político.

Así, la creación de las escuelas normales rurales respondió a un proyecto civilizador que se propuso desarrollar el Estado mexicano durante el gobierno del general Álvaro Obregón, en beneficio de la población de las comunidades rurales de México a partir de 1922. Este gobierno llevó la cultura y el desarrollo al campo, pero también buscó erosionar el poder de las oligarquías latifundistas que se oponían a su proyecto modernizador del medio rural, focalizado paradójicamente en el desarrollo capitalista dependiente. La creación de las escuelas normales rurales formó parte de ese plan de formación de cuadros para el proyecto de Estado aludido. Al respecto, el presidente Obregón encontró el apoyo de gente culta y preparada para sacar adelante su iniciativa política y educativa.

En lo educativo, el enfoque pedagógico posrevolucionario del normalismo rural mexicano tuvo una fuerte influencia francesa, rusa, española y estadounidense. De este modo, J. Eislander apostó por la naturaleza para fomentar el desarrollo; Piotr Kropotkin

y la escuela integral, junto a las escuelas moderna racionalista de Francisco Ferrer Guardia y de la acción de John Dewey, coincidieron a favor del trabajo manual.

La influencia escolar francesa se reforzó en el gobierno de Obregón, gracias a que Justo Sierra, entonces ministro de Instrucción y Bellas Artes del gobierno de Díaz, envió a Félix Palavicini a observar el sistema de enseñanza industrial de la escuela primaria francesa. Años más tarde, Palavicini, ahora como jefe, mandó a Rafael Ramírez a estudiar la escuela rural de Estados Unidos; a su regreso, Ramírez trajo consigo las ideas de Dewey para su aplicación en México.

Dewey visitó territorio mexicano y quedó sorprendido del sistema teórico-pedagógico integrado a la práctica en las escuelas normales rurales, el cual constató durante su estancia en la localidad de Santa Cruz, Tlaxcala, en 1926. La escuela nueva o moderna racionalista de Francisco Ferrer Guardia buscó cambiar el mundo a partir de los centros escolares al impulsar una atmósfera de libertad que permitiera una transformación radical de la sociedad y una lucha alternativa contra la religión, el Estado y el capitalismo, enemigos de la emancipación del hombre.

La obra de Ferrer se nutrió de ideas anarquistas, laicistas y marxistas; propuso una coeducación para hombres y mujeres, y que distintas clases sociales participaran juntas del aprendizaje en el aula. Coincidimos con quienes expresan que, si Ferrer viviera en la época del actual proceso de globalización, promovería la educación para la diversidad e insistiría en la lucha de clases. Ferrer consideraba que “una educación racional será aquella que conserve en el hombre la facultad de esperar, de idealizar, de pensar, de querer”.

La escuela nueva o moderna racionalista de Ferrer fue introducida en México por José de la Luz Mena, quien instaló en Jalapa la primera escuela de su tipo en 1917. Este pensamiento pronto se expandió por los estados del Golfo de México: Yucatán, Campeche, Tabasco y Tamaulipas. Las ideas anarquistas del racionalismo fueron llevadas a la letra y ley cuando se reformó el artículo tercero constitucional en el gobierno del general Lázaro Cárdenas, pero, según Mena (citado en Ramírez Castañeda, 1982, p. 32), dichas ideas fueron “escamoteadas” por los marxistas, quienes aplicaron la reforma en el gobierno de Cárdenas; en consecuencia, el marxismo reemplazaría al socialismo anárquico —de la escuela racionalista— en la política educativa del gobierno de Cárdenas.

En síntesis, los fundamentos teórico-pedagógicos de las escuelas normales rurales fueron influenciados por las ideas del trabajo manual de Kropotkin, la escuela de la acción de Dewey y las ideas racionalistas, anarquistas y marxistas de Ferrer. Adoptadas y adaptadas al discurso posrevolucionario y nacionalista por pedagogos mexicanos, entre ellos, Rafael Ramírez, José Vasconcelos, Narciso Bassols y José Santos.

También, Othón Salazar y Lucio Cabañas, al insistir en la política formal y lucha subversiva, respectivamente, coincidieron con los maestros rurales que les antecedieron en cuanto al compromiso con los de abajo, lo cual, en los gobiernos posrevolucionarios, se convirtió en una necesidad a partir de los años veinte. No obstante, al matizar acerca de la función sociohistórica que tendrían las escuelas normales rurales, encontramos dos visiones conformadas por destacados personajes que estuvieron relacionados directamente con esta modalidad educativa en los primeros años del normalismo rural. La primera vertiente, encabezada por José Vasconcelos, Rafael Ramírez y Moisés Sáenz, creía en la necesidad de incorporar a estas escuelas los beneficios de la civilización occidental, para crear un nuevo tipo de hombre. La segunda, comandada por Narciso Bassols y, más tarde, José Santos, así como por maestros progresistas y la FECSM,³¹ consideraba que la escuela normal rural tenía —y tiene— la función social de transformar las estructuras del poder para beneficio de los que menos tienen en las comunidades rurales.

El maestro rural de los primeros años de esta experiencia educativa no fue formado en las escuelas normales recién creadas (Oikión, 2008, p. 46), sino que adolecía de una formación sólida; por lo tanto, fue criticado por los maestros del medio urbano porque carecía de estudios suficientes más allá de los seis años de educación básica; de esta forma, consideraron que terminaría por desprestigiar a la educación pública y el ejercicio docente. Como las autoridades educativas del país reparaban que, ante todo, el futuro maestro rural debía ser un líder comunitario, nació el término *Apostolado*, en alusión al maestro que organizaría el trabajo productivo, sanitario y cultural de las localidades rurales. Esta ejemplar concepción de maestro, en México y América Latina, tuvo continuidad, en general, en las políticas educativas sostenidas por Vasconcelos, Ramírez, Sáenz y Bassols.

³¹ La FECSM fue creada en 1936 por los estudiantes de las escuelas regionales campesinas (ERC).

El gobierno de Obregón dio prioridad a la línea encabezada por Vasconcelos y creó las Misiones Culturales y las escuelas normales rurales, éstas en 1922; la primera normal se estableció en Tacámbaro, Michoacán. La ejecución de la obra educativa fue asignada a Vasconcelos, el responsable de la naciente Secretaría de Educación Pública (SEP), quien consideró al indígena una persona digna de ser humanizada con una educación escolarizada. Esta idea fue ampliada por Ramírez, Sáenz y Bassols, quien le confirió matices distintos, como ya se mencionó en líneas precedentes.

Los elementos esenciales del acto pedagógico: *educando*, *maestro* y *programa*, sufrieron transformaciones entre 1921 y 1931. En particular, la figura del *educando* pasó primero por ser reconocida como *individuo*; después, como *comunidad*; y, en la época de Bassols, la *región*, expresión del espacio geográfico —y no el individuo— fue el ente a ser transformado. La visión bassoliana consideró al maestro como un planificador económico encomendado a trabajar la región para transformarla productivamente; para efecto, creó las escuelas regionales campesinas (ERC) en 1936, al fusionar las escuelas normales rurales con las de Agricultura y Práctica.³²

Bassols, secretario de la SEP en el gobierno de Cárdenas, consideraba que la población estudiantil de las ERC tenía que recibir una educación de tipo socialista que permitiera involucrar al estudiante normalista en la cotidianidad del medio rural. Previamente, respecto al término “socialista”, el gobierno

de Abelardo Rodríguez propuso al congreso que en el artículo tercero se incluyera que la educación básica en sus diferentes modalidades debía ser, además de laica, gratuita y obligatoria, socialista, aunque no en un sentido de lucha de clases, sino más bien como una radicalización del anticlericalismo promovido por Calles. La fórmula de Bassols era “escuela = laicismo + socialismo”, términos que no se excluyen sino todo lo contrario (Mejía, citado en Rovira, s. f., p. 10).

El plan de estudios que imperaba en las ERC durante el gobierno de Cárdenas fue el siguiente:

³² Su hijo, el Dr. Ángel Bassols Batalla, geógrafo, continuó con la obra de su padre al insistir en el compromiso con los de abajo, con el México profundo. Realizó un riguroso trabajo de investigación sobre teoría y planificación regional de México; a la postre, se convirtió en el geógrafo mexicano más destacado sobre estudios regionales de México.

Para el primer grado, cambió de 9 a 12 el número de materias apareciendo ciencias biológicas, civismo, economía doméstica y prácticas agrícolas; en el segundo año, se agregan las mismas que en primero, pero geografía patria y americana, se cambió por geografía universal, sumándose además la materia de orientación vocacional. En el tercer año aparecen: ciencias biológicas, geografía de México, historia de la cultura, observación escolar, economía doméstica y práctica agrícola

... en cuarto año: técnicas de la enseñanza, fisiología del niño, historia de la cultura, economía política, teoría del cooperativismo, geografía económica y social. En el quinto año aparecen: iniciación a la psicología y pedagogía de anormales, teoría de las ciencias y arte de la literatura al servicio del proletariado. En sexto año se agregan: psicotécnica pedagógica, técnica de la enseñanza, ciencia de la educación, organización y estadística escolar, ética y estética así como educación física (Estrada, citado en Oikión, 2008, p. 49).

Cabe aclarar que el populismo del gobierno de Cárdenas, al igual que el de Obregón, en su momento, buscó aliados en el medio rural que garantizaran la formación de cuadros nacionalistas en las ERC para enfrentar al poder oligárquico terrateniente que le disputaba el control político de la nación. Esos aliados terminaron siendo los propios maestros formados en dichas escuelas, quienes se inspiraron en las coordenadas del saber promovido por Vasconcelos, Ferrer, Dewey, Bassols y otros que contribuyeron a la seriedad pedagógica del trabajo docente en las ERC.

Es notorio que la generación de profesores formados durante la etapa de la educación socialista en México, independientemente de que no fuera eficaz el discurso socialista educativo en la práctica docente del profesor rural, reforzó en el maestro rural un fuerte compromiso solidario con los habitantes del campo. Una situación muy distinta fue el populismo de Cárdenas, pues no buscaba la transformación radical de las relaciones de clase y opresión que existían en México, sino sólo aliados tanto en el campo como en la ciudad para enfrentar y vencer a la vieja oligarquía, con el fin de que otro grupo, burgués-nacionalista, alcanzara y consolidara su poder.

Los espacios de las ERC languidecieron con la expropiación petrolera —por la escasez de dinero— y los sucesivos gobiernos priistas a partir de la presidencia del general Manuel Ávila Camacho, en 1940, cuya ideología conservadora canceló el proyecto de las escuelas rurales de corte socialista, el cual era cercano a la gente pero incompatible con el modelo

capitalista y con los intereses burgueses que la susodicha presidencia deseaba promover y defender.

Un año antes, en 1939, el Partido Acción Nacional (PAN), la Unión Nacional Sinarquista y la Unión Nacional de Padres de Familia fueron creados como organizaciones de corte conservador que, desde su origen, estuvieron a favor de cancelar la escuela socialista. Jaime Torres Bodet, secretario de la SEP en el gobierno de Ávila Camacho, fue el encargado de modificar el artículo tercero constitucional: la escuela socialista fue reemplazada por la escuela democrática.

En este gobierno se cambió el nombre de Escuelas Regionales Campesinas por el actual, Escuelas Normales Rurales, asimismo se redujo drásticamente el presupuesto de operación para esas escuelas y, con ello, se unificaron los planes y programas de estudio de las escuelas normales urbanas y rurales, que fueron transformados para restarle poder de acción a las segundas en 1945. El maestro rural pasó de ser un *promotor comunitario* a *coordinador del aprendizaje*.

Este plan de estudios unificado de 1945 dio importancia a contenidos curriculares pedagógicos, con materias como Historia de la educación, Técnicas de la enseñanza, Ciencias de la educación, Paidología, Psicotécnica, etcétera. Entre 1950 y 1980, la escuela se masificó y el Estado reprimió todo intento de sublevación de los recintos educativos, para muestra: la represión gubernamental contra el movimiento estudiantil de 1968; además, aumentó el control corporativo del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) sobre los maestros.

En 1959, se reformó el plan de estudios de las escuelas normales y se desplazó al de 1945. Con la reforma, se buscó profesionalizar la carrera magisterial al pedir como requisito de ingreso la secundaria terminada; para Escobedo (2008), se trató de dar estabilidad laboral a los maestros en ejercicio, por lo que las normales se convirtieron en “agencias masivas de titulación”, mientras que el fortalecimiento académico fue postergado.

Pinto (2008) informa que en la década de los sesenta México tenía treinta y dos normales rurales, pero que en 1969, en el gobierno de Díaz Ordaz, se redujeron a dieciséis (el número de escuelas que hay en la actualidad, *ver mapa 1*). En aquellos tiempos, los estudiantes criticaron al gobierno porque destinaba mayor presupuesto para el forraje de los caballos del ejército (\$12.50) que para la alimentación de los normalistas (\$4.25).

A pesar del raquítico presupuesto que tenían las escuelas normales, de 1972 a 1983, la población estudiantil creció considerablemente hasta saturar el mercado laboral, por lo que se tomó la decisión política de frenar esta situación con un requisito mayor de estudios; desde entonces, se pide bachillerato concluido para ingresar a la Licenciatura en Educación Primaria; así, con la reforma a la educación normal de 1984, las autoridades educativas dieron el reconocimiento de licenciatura a los estudios normalistas.

Sin embargo, el trasfondo del asunto fue aumentar el número de requisitos para frenar el ingreso masivo de aspirantes a esta modalidad educativa de educación pública y gratuita; paralelamente, en una acción irresponsable y perversa, líderes sindicales, autoridades administrativas y maestros, coludidos con el poder político, crearon escuelas normales privadas con fines de lucro, iniciativa que saturó el mercado con egresados de la Licenciatura en Educación Primaria. Los responsables de la política educativa del subsistema básico no mencionan nada acerca de esta acción incongruente y actúan con cinismo e hipocresía a ultranza.

En resumen, los grupos conservadores y los actuales gobiernos neoliberales califican a las ENR de ser semillero y germen de movimientos guerrilleros que desde los años setenta, según ellos, azotan los cimientos y la estabilidad del Estado mexicano con sus políticas educativas a favor de la nación. La ex líder del SNTE, Elba Esther Gordillo, hizo declaraciones al respecto:

Hemos planteado muchas veces a las autoridades que si se cierran algunas de las normales rurales va a haber mucho alboroto de los jóvenes. No se olviden que *las normales rurales han sido semilleros de guerrilleros* [cursivas añadidas], pero si no hacemos esto van a seguir con lo mismo (Gordillo, citado en Poy, 2010, p. 35).

Históricamente, la formación inicial de maestros en las escuelas normales rurales de México fue formar maestros de educación primaria, sin embargo, la incorporación de nuevas licenciaturas: Preescolar, Educación Indígena, Educación Especial y Telesecundaria son ofertas académicas que ofrecen algunas ENR en los últimos años (*ver fig. 3.1*).

Fig. 3.1 Licenciaturas en las ENR

Educación en normales rurales		
ENR	Sede	Licenciatura
Justo Sierra Méndez	Cañada Honda, Aguascalientes	Primaria
Justo Sierra Méndez	Hecelchakan, Campeche	Primaria
Mactumactzá	Tuxtla Gutiérrez, Chiapas	Primaria
Pantaleón Domínguez	Saucillo, Chihuahua	Preescolar y primaria
Ricardo Flores Magón	Guadalupe Aguilera, Durango	Primaria
José Guadalupe Aguilera	Ayotzinapa Tuxtla, Guerrero	Primaria
Raúl Isidro Burgos	Atequiza, Jalisco	Preescolar, primaria, telesecundaria y especial
Miguel Hidalgo	Tenería, Estado de México	Primaria
Lázaro Cárdenas del Río	Tinipetío, Michoacán	Primaria
Vasco de Quiroga	Amilcingo, Morelos	Primaria
Emiliano Zapata	Tamazulapan, Oaxaca	Primaria
Vanguardia	Teteles de Avila, Camacho, Puebla	Primaria y telesecundaria
Carmen Serdán	Etchojoa, Sonora	Primaria y educación indígena
Plutarco Elías Calles	Güemez, Tamaulipas	Primaria
Lauro Aguirre	Panotla, Tlaxcala	Primaria
Benito Juárez	Loreto, Zacatecas	Primaria
Matías Ramos Santos		

Fuente: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2007).

En el anterior cuadro, observamos que predomina la Licenciatura en Educación Primaria, presente, sola o acompañada por otras licenciaturas, en cada una de las ENR. Salvo las ENR de Teteles, Puebla, y Atequiza, Jalisco, ubicadas en el centro-occidente de México, las normales del norte del país: El Quinto, Sonora, y Saucillo, Chihuahua, ofrecen otras opciones educativas además de la Licenciatura en Educación Primaria. La FECSM rechaza este tipo de salidas y defiende el carácter histórico de las ENR, consistente en formar maestros exclusivamente para educación primaria. Esta actitud de la FECSM posiblemente se deba a que considera que, con estas nuevas ofertas educativas, el siguiente paso de las autoridades educativas será la desaparición de las ENR.

Mientras tanto, los responsables de las políticas educativas del Estado mexicano, con sello neoliberal y mercantilista, impulsaron sus reformas en el sector a partir de la década de 1980. Reconocemos tres tipos de reforma educativa al respecto:

- Años ochenta, reformas de “primera generación”: revolución educativa.
- Años noventa, reformas de “segunda generación”: acuerdo para la modernización y descentralización educativa.
- Momento presente, “tercera vía” con doble orientación: *productivismo* (eficacia escolar) y *democratización* (educación para todos a lo largo de toda la vida).

Particularmente, la reforma educativa de 1984 casi desapareció la formación de maestros para escuelas primarias, entre otras cosas, al pedir como requisito estudios de bachillerato concluidos; con la descentralización educativa de 1997, el egresado de las normales rurales sólo pudo trabajar en el estado sede de su escuela, lo que redujo a la postre las opciones laborales más allá del estado de circunscripción asignado al plantel de egreso, y el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en 1992 buscó descentralizar la educación pública y otorgar capacidad de decisión a los gobiernos locales de los estados, al transferirles atribuciones, recursos y autonomía, para gestionar su política educativa y fortalecer el federalismo educativo. Sin embargo, esta situación sigue pendiente en buena medida debido al “secuestro” con que el SNTE actúa sobre la política educativa nacional y estatal bajo la autorización del gobierno federal en turno.

Además, el carácter descentralizador del ANMEB tuvo efectos contradictorios en la política educativa para las escuelas normales rurales, ya que permitió un mayor control de los gobiernos de los estados sobre el ingreso y la contratación laboral de estudiantes y egresados de esas escuelas, al estrechar el número de lugares para ambas situaciones. Por otro lado, a fines del siglo XIX, los sistemas educativos se esforzaron por apuntalar la nacionalidad y la extensión de la matrícula. En cambio, aumentar la calidad de la educación con equidad fue la coordinada que guio toda reforma educativa en los países de América Latina durante los últimos años del siglo XX y lo que va del XXI, bajo la descentralización de sus procesos educativos.

En general, la primera generación de políticas educativas con sello descentralizador no ha dado los resultados esperados México, particularmente. Por lo tanto, cuando los países de América Latina desarrollaron la segunda generación de políticas educativas

descentralizadoras, pretendieron que ésta abarcara el discurso de la “autonomía escolar”, sin embargo, se quedó limitada en los hechos, tal como lo interpretan Laies y Delich (2009):

Pero entiéndase bien, no se trata de pensar en transferir poder de los ministerios a las escuelas, se trata de pensar en una reforma estructural del sistema que permita fortalecer el poder estatal en el mundo educativo a partir de dotar de diferentes tareas y obligaciones a las partes del sistema (...).

La autonomía para las escuelas no solo implica la posibilidad de construir sus propias estrategias didáctico-pedagógicas sino también la responsabilidad con los resultados de éstas (p. 70).

Así, los gobiernos nacionales y locales, al no poder resolver el tema de educación, transfieren la responsabilidad de atribuciones a los centros escolares, como lo hacen con la autonomía. Al menos para el caso de México, esos intentos están destinados al fracaso debido al fuerte centralismo que existe no desde el Estado, sino paradójicamente desde el seno mismo del SNTE. De igual forma, se creó el Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN) en 1996, con la idea de mejorar la formación académica de los maestros, pero no ha habido ninguna repercusión sustancial en las normales rurales hasta ahora.

En 1997, se constituyó un nuevo plan de estudios para las escuelas normales centrado en cinco grandes campos a recomendación del Banco Mundial (BM): habilidades intelectuales específicas, dominio de los propósitos y contenidos de la educación, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela. La reforma del momento presente consiste —como se vio en líneas anteriores— en una “tercera vía” con doble orientación: *productivismo* (eficacia escolar) y *democratización* (educación para todos a lo largo de toda la vida).

Durante los últimos veinte años, la escuela pública y en particular la normal rural observan la reconfiguración del capitalismo global, bajo una nueva división internacional del trabajo que precariza las condiciones de vida de los maestros y sus familias, a este tipo de escuela se le imponen discursos pedagógicos externos, sin una tarea previa de las autoridades responsables que sólo intentan convencer a los maestros en ejercicio sobre las “bondades” de esos discursos, como es el caso del “enfoque” basado en competencias.

La desaparición de las ENR y la extinción del maestro rural

En 2010, la FECSM preguntaba: “¿por qué se quiere extinguir al maestro rural?”. En respuesta, ella misma mencionaba que la desaparición del maestro rural por el poder en México se da porque a éste no le conviene el fuerte compromiso que el maestro tiene al exterior de su escuela con la lucha social, su vocación de servicio al pueblo y los intentos que hace por liberar a las comunidades con base en la organización para alcanzar una mejor calidad de vida. Parte de la formación inicial que los jóvenes reciben de las ENR radica en desprenderse del individualismo y estar a favor de la comunidad, así como aprender a gestionar ante autoridades gubernamentales necesidades de la comunidad (Tinoco y Hernández, 2008a). Para la directora de la normal de Tiripetío, Michoacán, Irma Camargo Ruiz (citado en É. Ramírez y Betancourt, 2008c): “el sistema que se lleva al interior de las normales rurales (...) no es conveniente para el Estado, pero sí para la sociedad” (p. 6).

Al interior de los planteles, el Estado quiere desaparecer el embrión del maestro rural porque la FECSM interviene en la formación inicial de maestros desde el proceso de selección, ya que busca a los aspirantes más aptos a favor del trabajo comunitario futuro, y, finalmente, por el *quinto eje* de trabajo denominado *político*, desarrollado por la organización en las ENR.

El eje político tiene una importancia particular respecto a los ejes académico, deportivo, cultural y productivo (o Módulos de producción), puesto que se desarrolla cuando los responsables del comité estudiantil imparten conferencias sobre la situación política, económica y social actual de México y el mundo a los alumnos de nuevo ingreso y resto de la comunidad estudiantil. Además, los responsables de las políticas educativas de México desean desaparecer las ENR porque consideran que son “semilleros de guerrilleros” y no, como opina la FECSM, “semilleros de buenas personas”. La líder estudiantil de la normal de Saucillo, Chi., Vanessa N (citado en Tinoco y Hernández, 2008a) hace las siguientes consideraciones sobre la trascendencia de los cinco ejes de trabajo que la FECSM desarrolla en las ENR:

... la esencia normalista rural se caracteriza por manejar cinco ejes: académico, deportivo, cultural, módulos de producción y político, todos encaminados a trabajar en conjunto para crear profesores interdisciplinarios, con el fin de desempeñar una mejor labor en el entorno rural, a donde están destinados a servir los futuros maestros (p. 5).

El discurso ideológico del Estado neoliberal de México, al satanizar a los egresados de las escuelas normales que tienen un fuerte compromiso social, esconde el divorcio del Estado mismo con la educación pública al disminuir el presupuesto para la educación normalista. Lo anterior explica el cierre a cuenta gotas de las normales rurales: la última que cerró sus puertas fue la de El Mexe, Hidalgo, el 6 de julio de 2008; esta normal, junto con la de Ayotzinapa, Guerrero, era uno de los dos referentes emblemáticos del normalismo rural mexicano en cuanto a la lucha y defensa política de la educación pública en el medio rural mexicano todavía a principios del siglo XXI.

Lamentablemente, el fantasma de clausura definitiva de las ENR continúa y recorre sus pasillos; en esta situación están la de Tiripetío, Mich., Ayotzinapa, Gro., y Cañada Honda, Aguascalientes. Sin embargo, ese fantasma también es acompañado por movilizaciones estudiantiles en defensa de sus escuelas; paralelo a ello, las autoridades hacen declaraciones contra la continuidad del proyecto educativo de las ENR en ciertos momentos coyunturales. El chantaje político y abandono de las ENR permea la historia recurrente de las escuelas:

En busca de “una revalorización educativa”, las autoridades estatales pactaron con los alumnos de la norma[l] rural de Durango para que éstos “cambiaran”, dejando de lado su filiación ideológica, con la promesa de mayores apoyos e incrementos al presupuesto anual. Sin embargo, hoy la escuela que alberga a 400 becarios se encuentra en malas condiciones de infraestructura y mobiliario (...). Una enorme y regia fachada amarilla recién pintada oculta instalaciones deterioradas, módulos de producción destruidos y dormitorios dañados en la Escuela Normal Rural José Guadalupe Aguilera. En ésta, estudian becarios provenientes de cinco estados del país; todos, de condición humilde, de padres obreros y campesinos (Tinoco y Hernández, 2008b, p. 1).

Esta situación sintetiza el padecimiento de abandono que viven las escuelas normales desde la década de los años cuarenta del siglo XX, no sólo en esta normal, sino también en Atequiza, Jalisco; Ayotzinapa, Gro., y Hecelchakán, Campeche, que está bastante deteriorada en varias de sus edificaciones por la humedad marítima proveniente del Golfo de México.

3.2. Ubicación espacial de las ENR y particularidades

La ubicación espacial de las ENR respondió en sus orígenes a una forma de control territorial ejercida por el Estado mexicano. Esa ubicación y distribución a lo largo y ancho del país, en correspondencia a una decisión de política educativa de Estado, contribuyeron a dar forma al federalismo mexicano y a fomentar el espíritu nacionalista entre la población que vivía dentro de las áreas de influencia de las ENR durante la segunda década del siglo XX (*ver mapa 3.1*).

Recordemos que las ENR “... fueron establecidas en lugares estratégicos desde el punto de vista político y no por las necesidades educativas” (Estrada, citado en Oikión, 2008, p. 53), por lo que el cierre de muchas de ellas entraba (¿y entra aún?) en esa lógica. Como se ha mencionado, en la actualidad existen dieciséis ENR (*ver mapa 3.1*); sin embargo, es necesario que cada entidad federativa del país cuente con una de ellas, porque nótese que sólo 50% de los estados cuentan con una escuela de ese tipo; en el futuro, Baja California, Baja California Sur y Quintana Roo tendrán prioridad para que se creen ahí nuevas ENR, dado que son las entidades que crecen más en población escolar de los 3 a 14 años, según informó el INEE en 2008.

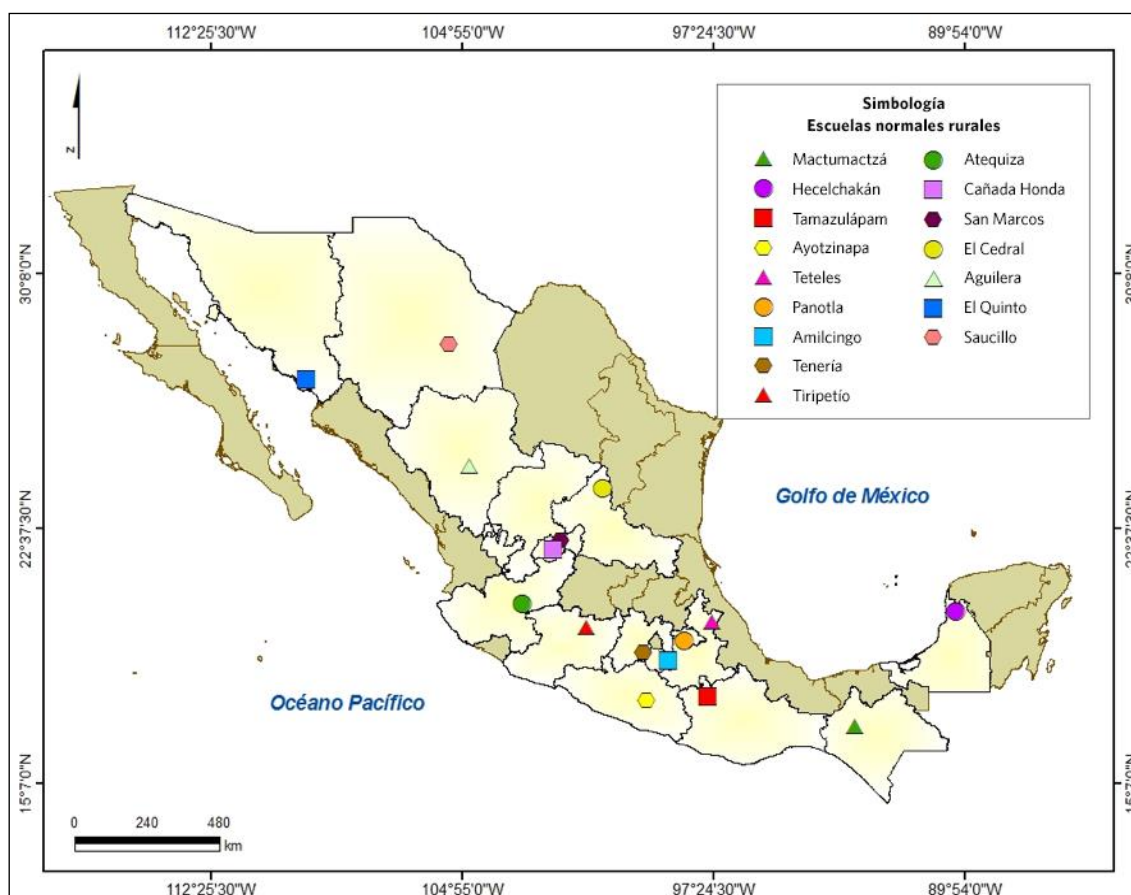
La distribución espacial de las ENR tiene tres patrones de ubicación geográfica:

1. A lo largo del *paralelo de los 19°* latitud norte, espacio donde se concentra el grueso de la población de México.
2. *Sur*, entidades caracterizadas por tener los mayores niveles de marginación y pobreza.
3. *Norte*, entidades con población campesina y dispersa en localidades menores a los cinco mil habitantes (mismo fenómeno para el patrón 2).

Obsérvese que la ubicación general de las ENR estratégicamente está dada por una diagonal en dirección sureste-noroeste, con un ligero arco hacia la península de Yucatán, por la situación geográfica de la normal de Hecelchakán, Camp. Además de lo anotado en líneas precedentes, ¿qué otras lecturas podrían existir sobre el emplazamiento de las ENR en el territorio mexicano?, ¿acaso un resguardo geopolítico territorial por el Estado al usar para ello las ENR?, ¿un reforzamiento de la plataforma política-ideológica estatal mediante valores nacionales para ser sembrados en localidades rurales?

Algo que sí es evidente para el responsable de esta investigación, comprobado mediante los recorridos de campo, es que, en las inmediaciones de las instalaciones de las ENR, encontramos cuarteles militares que reprimen, en caso de ser necesario, las expresiones de lucha de los integrantes de la comunidad normalista y de otros grupos sociales.

Mapa 3.1 Ubicación de las escuelas normales rurales de México, 2014



Fuente: elaboración propia con base en Google Earth (2013) e Instituto Federal Electoral (IFE, 2012)

De la totalidad de ENR (*ver mapa 3.1*), las siguientes son exclusivamente para mujeres:

- Saucillo, Chihuahua
- Cañada Honda, Aguascalientes
- Amilcingo, Morelos
- Panotla, Puebla
- Teteles, Tlaxcala
- Tamazulápam, Oaxaca

Las ENR dedicadas a formar maestros varones son:

- El Quinto, Sonora
- Aguilera, Durango
- Tenería, México
- Tiripetío, Michoacán
- Ayotzinapa, Guerrero

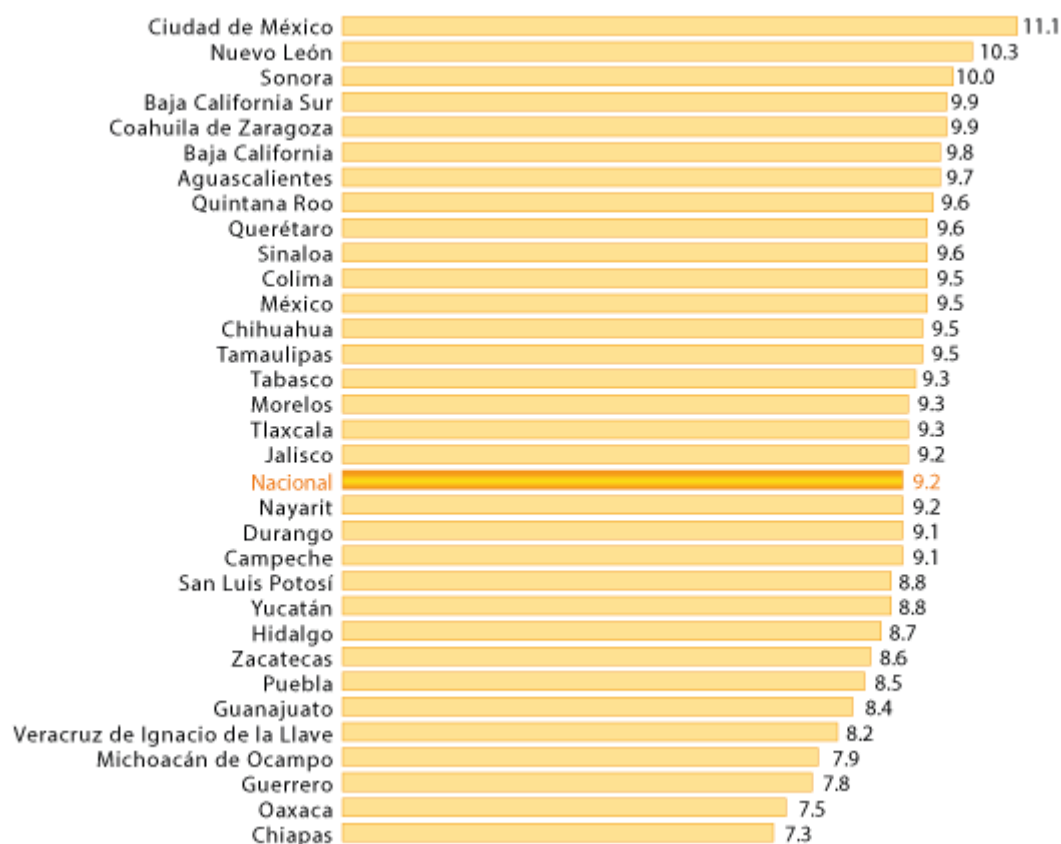
Las ENR mixtas son las siguientes:

- El Cedral, San Luis Potosí
- San Marcos, Zacatecas
- Atequiza, Jalisco
- Mactumactzá, Chiapas
- Hecelchakán, Campeche

La población estudiantil de las ENR es predominantemente femenina en 68% del total, mientras que los hombres constituyen 32%.

Acerca del nivel contextual y el grado de escolaridad alcanzado por la población de 15 años y más, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) reportó, según el conteo estadístico realizado en 2015, que el promedio nacional de escolaridad es de 9.2 años (*ver fig. 3.2*). Obsérvese que, de los siete estados donde se ubican algunas ENR, Jalisco está dentro del promedio nacional de escolaridad y que Tlaxcala, Morelos, Chihuahua, México, Aguascalientes y Sonora están por encima de la media nacional. En cambio, los otros nueve estados donde también se alzan las ENR, Chiapas, Oaxaca, Guerrero, Michoacán, Puebla, Zacatecas, San Luis Potosí, Campeche y Durango, están por abajo de la media nacional. Los casos más dramáticos son Chiapas, Oaxaca y Guerrero, con un común denominador: la pobreza y marginación causadas por problemas estructurales arraigados.

Fig. 3.2 Promedio de escolaridad de la población de 15 años y más por entidad federativa



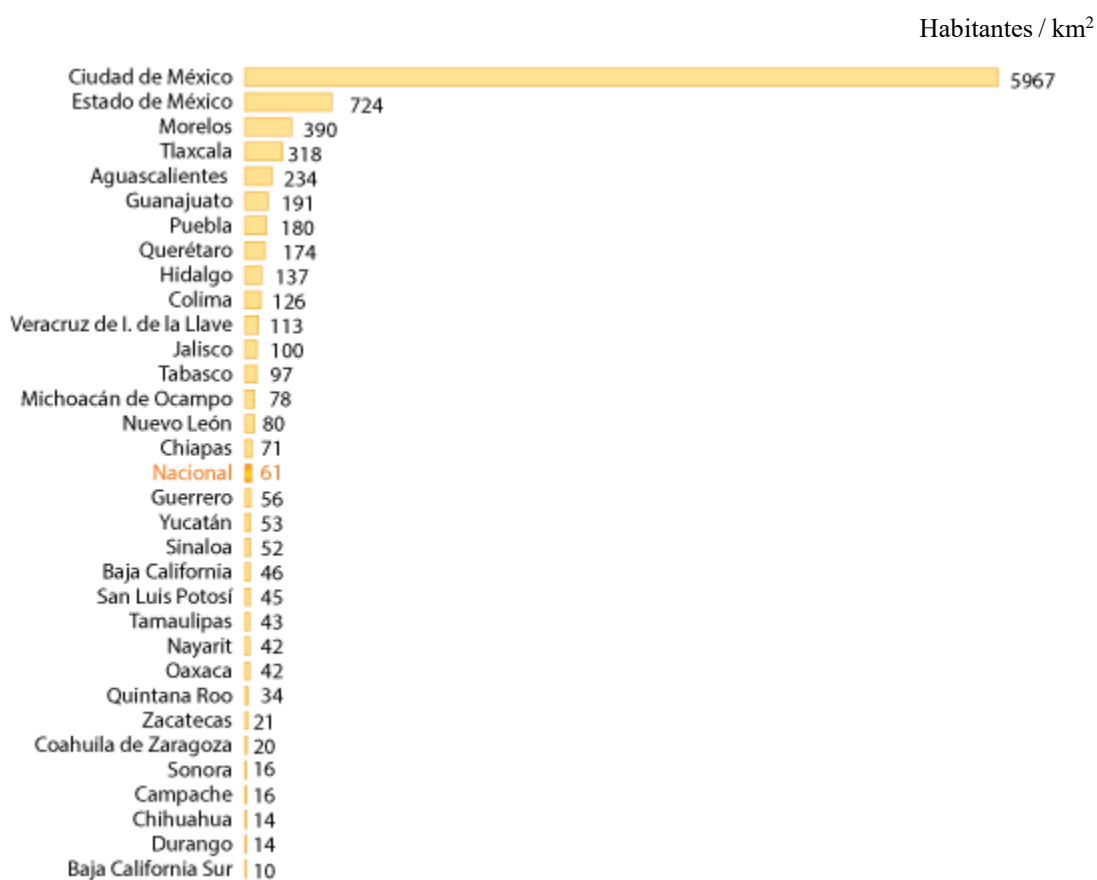
Fuente: INEGI, Encuesta Intercensal 2015.

El INEGI (2015) declara que la *distribución de la población* de México en el medio urbano es de 78%, y en el medio rural, de 22%. De las entidades donde se encuentran las ENR, Zacatecas tiene 59% de población urbana y 44% de población rural; San Luis Potosí, 64% y 36%, respectivamente, y Durango, 69% y 31%, respectivamente. Por lo tanto, en conjunto, estas tres entidades del país tienen el mayor número de habitantes viviendo en el medio rural.

La *densidad de población* en México es de 61 habitantes / km², por lo que ocho entidades donde se encuentran las ENR, Durango, Chihuahua, Campeche, Sonora, Zacatecas, Oaxaca, San Luis Potosí y Guerrero, están por abajo de esta media nacional. Los casos más delicados son Durango, Chihuahua y Campeche (*ver fig. 3.3*). Estos datos se relacionan con el tema de la educación en el medio rural porque aquellas entidades con una extensión territorial amplia —como Chihuahua—, con una población que vive en el medio rural en alrededor de 40% del total de habitantes por entidad federativa —sea el

caso de Zacatecas— y una densidad por abajo del promedio nacional —por ejemplo, Durango y Chihuahua— son lugares donde la formación inicial del profesorado tiene amplias posibilidades de desarrollarse por medio de la observación y prácticas profesionales, donde se tendría que hacer énfasis en la modalidad de escuela multigrado, que seguramente está presente en esas y en otras entidades federativas de México.

Fig. 3.3 Densidad de población por entidad federativa, 2015



Fuente: INEGI, Encuesta Intercensal 2015 y Marco Geoestadístico Nacional.

Escuela Normal Rural Justo Sierra Méndez, Hecelchakán, Campeche

La ENR de Hecelchakán fue creada en 1930 como avanzada para consolidar el Estado nacional mexicano hacia las costas del Golfo de México en el México posrevolucionario, en una región que ya había dado indicios de separatismo (algo similar a lo que ocurre en Cataluña), particularmente en el estado circunvecino de Yucatán, durante el siglo XIX. Esto fue una consecuencia del fuerte centralismo político que la Ciudad de México ejercía sobre el resto de las regiones del país.

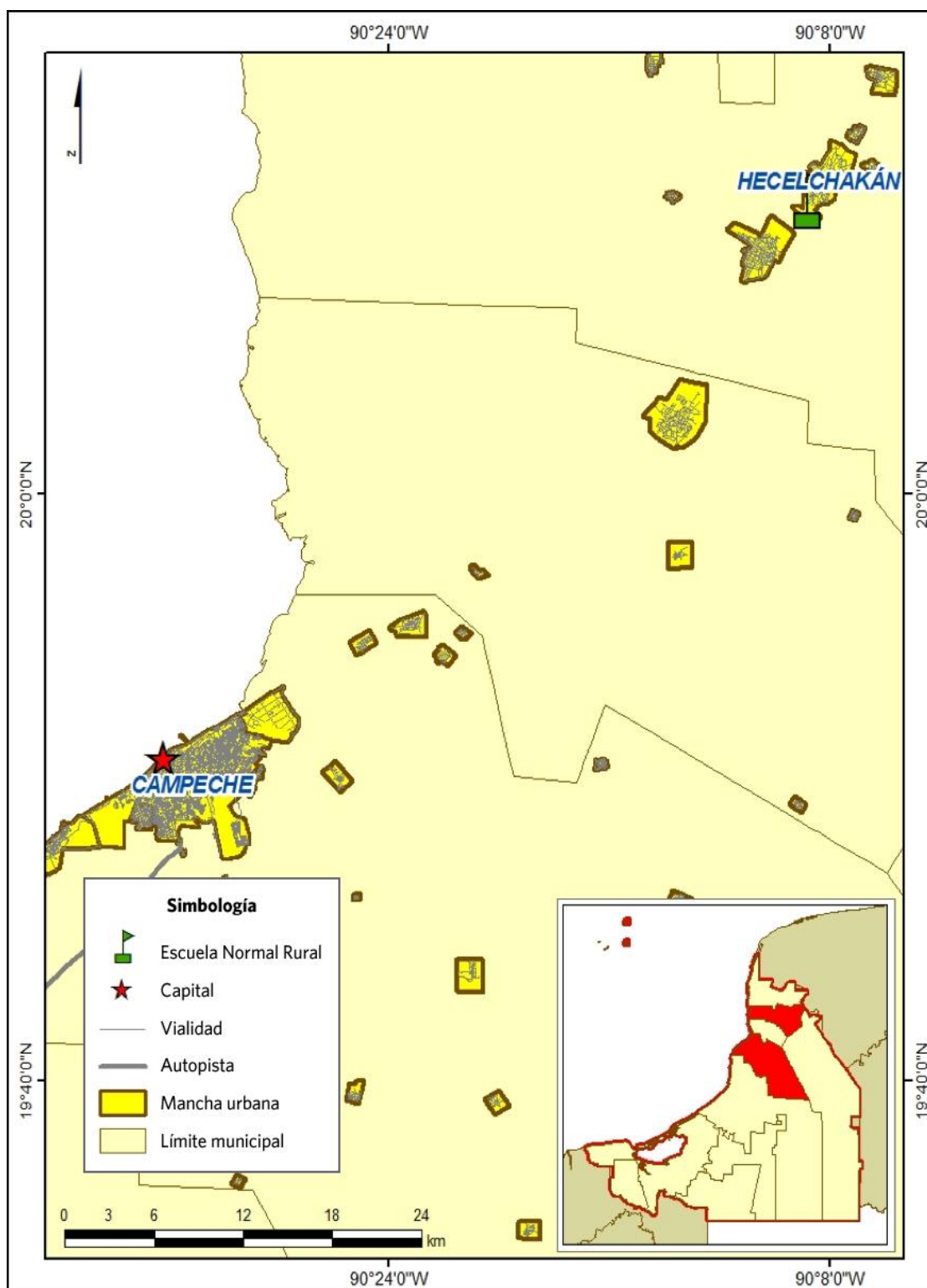
Llegar al estado de Campeche e ir en transporte público hasta el municipio de Hecelchakán, lugar donde está asentada la ENR (*ver fig. 3.4 y mapa 3.2*), es adentrarse a otro México, al de la cultura maya, en donde las mujeres lucen sus vestidos típicos blancos y floreados, y los hombres, sus guayaberas; además, la comida es exquisita, como la *cochinita pibil* y el *agua de chaya* (bebida usada desde tiempos prehispánicos para dar resistencia al organismo). La lengua maya se escucha a lo largo de todo el estado y es común escuchar los apellidos Uk, Dzul, Cab, Koh, entre otros.

Fig. 3.4 Teatro Cuauhtémoc de la ENR de Hecelchakán



Fuente: Hernández Puga (2009).

Mapa 3.2 Escuela Normal Rural Justo Sierra Méndez, Hecelchakán, Campeche



Nota: la distancia entre la ENR y la ciudad capital es de 53 km

Fuente: elaboración propia con base en Google Earth (2013) e Instituto Federal Electoral (IFE, 2012)

Dentro del internado de la ENR, llama la atención que los dormitorios, en vez de camas, tengan hamacas, a fin de contrarrestar el intenso calor húmedo que prevalece en la localidad la mayor parte del año. Además, como se mencionó en líneas precedentes, hasta antes de 2016, esta escuela era la más deteriorada y vivía en el abandono en términos de infraestructura; sin embargo, en el transcurso de 2016 se inició su remodelación con fondos federales, paradójicamente, como consecuencia de las promesas hechas por el actual presidente de México a los familiares de los 43 estudiantes detenidos y desaparecidos de Ayotzinapa.

Como el estado de Campeche es uno de los estados más apegados al Partido Revolucionario Institucional (PRI), que por más de setenta años ininterrumpidos gobernó México y hoy se encuentra nuevamente en el poder, prevalecen en esta entidad las prácticas políticas del burocratismo, la lealtad o la subordinación a la autoridad. De esta manera, las prácticas de los integrantes de la ENR de Hecelchakán, específicamente del estudiantado, son como una “isla” dentro de este ambiente político campechano, ya que asumen una actitud política de resistencia.

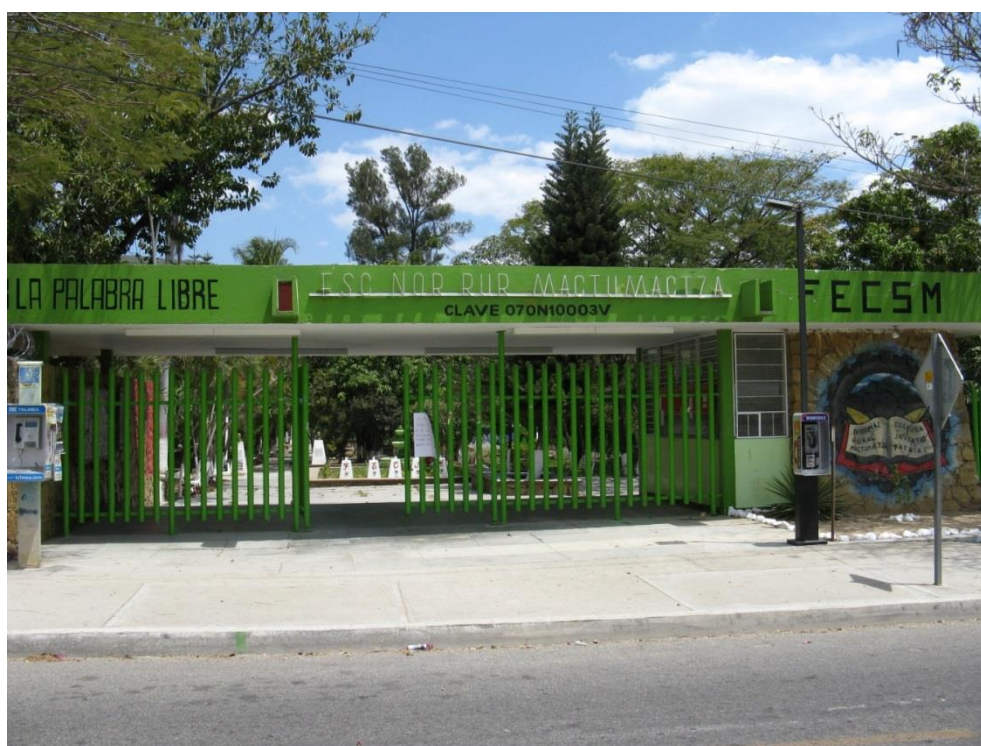
No obstante, algunos de los miembros del personal docente de esta escuela coincidieron, en las entrevistas hechas por separado, en la aceptación, por acción u omisión, de la política educativa de los organismos internacionales basada en el enfoque por competencias para el plan de estudios de formación inicial del profesorado 2012 vigente, por lo que no observamos, entre los profesores, ninguna resistencia a la política educativa internacional impuesta a México vía la SEP. Pensamos que la razón de ello es la posible influencia de la cultura priista de subordinación política que prevalece en esta entidad federativa, la cual podría estar inserta también en el ámbito académico de esta escuela.

Por otro lado, la ENR carece de una tradición en investigación educativa porque muchos de los profesores están insertos en la dinámica académico-administrativa, particularmente consumen el tiempo laboral dando clases o asumiendo alguna comisión administrativa encomendada por las autoridades respectivas, tal como lo expresó el responsable de Investigación de esta ENR cuando un servidor lo entrevistó en la primavera de 2015. Esta situación de falta de trabajo en investigación educativa es común en la mayoría de las ENR visitadas entre 2014 y 2016.

Escuela Normal Rural Mactumactzá, Mactumactzá, Chiapas

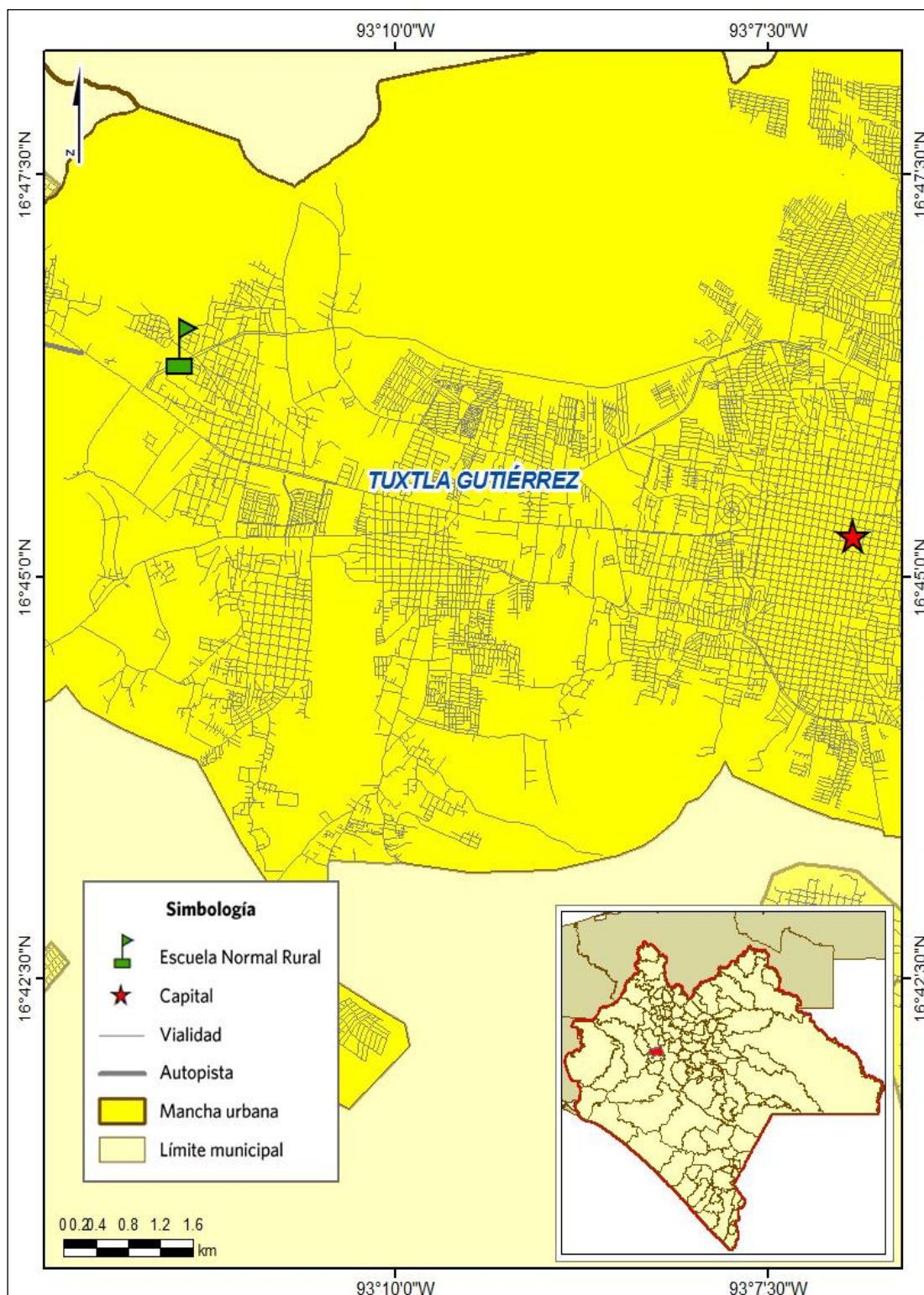
Esta ENR fue creada en 1931, originalmente se alzaba en el paraje denominado Cerro Hueco del estado de Chiapas, posteriormente fue trasladada a las instalaciones actuales. La escuela fue cerrada en 1947 por falta de presupuesto y reabierta el 15 de abril de 1956 (Borraz, 2014). Está ubicada prácticamente en el área metropolitana de la ciudad capital de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas (*ver fig. 3.5 y mapa 3.3*). Para llegar a la ENR es necesario cruzar esta ciudad, una de las más congestionadas vehicularmente de México debido al sistema de semáforos, cuya sincronización es compleja. La escuela no sólo incluye las instalaciones educativas, sino también amplios terrenos con vocación agrícola; sin embargo, únicamente algunas parcelas son aprovechadas para este fin por parte de la comunidad académica y estudiantil de la ENR, pues el resto del terreno permanece ocioso.

Fig. 3.5 Entrada principal de la ENR de Mactumactzá



Fuente: foto personal, abril de 2013

Mapa 3.3 Escuela Normal Rural Mactumactzá, Mactumactzá, Chiapas



Nota: la distancia entre la ENR y la ciudad capital es de 8 km

Fuente: elaboración propia con base en Google Earth (2013) e Instituto Federal Electoral (IFE, 2012)

Las palmeras tropicales de la variedad Palma Real crecen majestuosamente por algunos de los andadores de esta ENR (*ver fig. 3.6*). La presencia de esta cubierta vegetal nos recuerda que estamos en un espacio subtropical que, de cuando en cuando, es testigo del sonido de las notas de la marimba, instrumento característico del sur de México y Guatemala, que se escucha en los festivales escolares diversos a lo largo del año. Sin embargo, el espacio de esta escuela ya no vive intensamente la presencia del alumnado a lo largo del día, la semana, el mes y el año escolar.

Fig. 3.6 Pasillo con palmeras en la ENR de Mactumactzá



Fuente: foto personal, abril de 2013

Esto se debe a que en el verano de 2003 hubo una fuerte represión por parte del gobierno del estado de Chiapas, encabezada por Pablo Salazar Mendiguchía, contra el personal académico y estudiantil de esta ENR, que dio como resultado el cierre del internado de la escuela en 2004.³³ La razón fue porque los estudiantes, una vez que el gobierno no

³³ Uno de los responsables de la biblioteca de este plantel comunicó al responsable de esta investigación, durante una visita de campo realizada en octubre de 2014, que parte del personal académico se encerró en uno de los espacios académicos mientras el resto de la comunidad se enfrentaba contra la policía estatal durante esta represión. Por otro lado, obsérvese en la *fig. 3.6* que del lado izquierdo de las palmeras existen algunos claros con piso de cemento, justo ahí se encontraban los dormitorios del internado de los alumnos, que fueron derruidos en 2003.

escuchó sus demandas y se negó a dar plazas laborales a los egresados del año escolar 2002-2003, retuvieron unidades automotoras en su plantel, lo cual provocó que la fuerza pública entrara a rescatarlas y hubiera un enfrentamiento entre las partes.

Así, el cierre del internado escolar privó a los estudiantes de vivir una vida intensa e integral dentro de esta escuela, como lo aseguró el subdirector académico en una entrevista que le realicé en octubre de 2014. Desde entonces, los alumnos viven en las cercanías de la escuela, donde rentan un cuarto a fin de continuar sus estudios de lunes a viernes en Mactumactzá. Las autoridades de la SEP del estado de Chiapas, hasta el 2017, proporcionan a cada alumno de esta ENR una beca mensual de dos mil pesos mexicanos (ciento cinco dólares aproximadamente, según paridad cambiaria peso / dólar al 13 de mayo de 2017). Además, les proporcionan desayuno y comida (*ver fig. 3.7*).

Fig. 3.7 Tríptico de difusión sobre la ENR de Mactumactzá

13 de mayo de 2017

ANTECEDENTES HISTORICOS	Objetivos de la Escuela Normal Rural Mactumactzá	Beneficios de la institución:
<p>Normal Rural Mactumactzá:</p> <p>Cuando el mundo entero estaba aún conmocionado por los efectos de la gran depresión de 1929, en Chiapas, un 24 de febrero de 1931 surge una esperanza de llevar el bienestar y el desarrollo a las comunidades más marginadas, nace así la Escuela Normal Rural Mactumactzá y nace como una necesidad popular. La Normal "Mactumactzá" será un centro educativo en donde los estudiantes de origen campesino tengan una oportunidad de aspirar a concluir sus estudios superiores. Los maestros rurales aceptan la misión de llevar la educación a lugares más apartados de la entidad creando el cimiento de toda oportunidad de desarrollo.</p> 	<ul style="list-style-type: none"> Preparar jóvenes provenientes de las comunidades rurales. Formar maestros con conciencia sobre la problemática social. Capacitación para la docencia. Brindar una educación integral de la personalidad. Brindar una preparación para la profesión. Capacitación para la investigación científica. Fomentar valores nacionalistas que permitan rescatar la identidad nacional. Conocer técnicas y métodos del trabajo docente. Formar con conocimientos técnicos y agropecuarios al futuro maestro.  <p>Cuatro ejes fundamentales:</p> <div> <p>Académico: Este sector comprende las aulas, una sala audiovisual, biblioteca con sistemas de red EDUSAT, un centro de computo con conexión a internet y una sala de ingles completamente equipada.</p> <p>Cultural: Contamos con un club de danza, rondalla, marimba, banda de guerra y grupo norteno.</p> <p>Deportivo: Existen distintos clubes deportivos tales como: futbol, basquetbol, voleibol, natación, karate y ajedrez.</p> <p>Agropecuario: En este eje se realiza distintas actividades de campo y crianza de animales.</p> </div>	<ul style="list-style-type: none"> Beca mensual de \$2000.00 Servicio de comedor (desayuno y comida). Material didáctico Uniformes escolares. Transportes para prácticas y observaciones académicas. Servicios médicos y de odontología Servicios de peluquería. Sala de cómputo, de inglés y biblioteca. Internet Clubes deportivos y culturales Alberca y campos deportivos Inscripciones y colegiaturas totalmente gratis. 
		<p>TODO SIN NINGÚN COSTO ECONÓMICO</p>

Fuente: https://scontent-dft4-3.xx.fbcdn.net/v/t31.0-8/18451354_1799964463654003_1758353812936005731_o.jpg?oh=986c76e3c1e28675769fb5741160ef23&oe=59ACD271

Los jóvenes del plantel también se organizan políticamente; por ejemplo, durante las movilizaciones realizadas contra la reforma educativa del gobierno federal, los estudiantes de Mactumactzá apoyaron durante 2016 la lucha de los maestros en ejercicio del brazo local de la CNTE en el estado de Chiapas, la sección 7, incluso prestaron las instalaciones de la escuela para que ahí dicha sección seccionara; asimismo, han apoyado la lucha por la presentación con vida de los 43 estudiantes detenidos y desaparecidos de Ayotzinapa.

En los actos de aniversario de Mactumactzá, en marzo o abril de cada año, las autoridades de la escuela ponen empeño en dar realce académico al aniversario, puesto que invitan a connotados investigadores dedicados al estudio de las ENR, como la Dra. Ruth Mercado, quien ha puesto en entredicho, durante las conferencias que ha impartido en diversas ocasiones, el actual Plan de estudios 2012 para la formación inicial del profesorado. También en la coyuntura del aniversario, las autoridades presentan la revista interna titulada *Mactumactzá*.

Desde 2013 hasta 2015, comprobamos en las distintas visitas de campo a esta escuela, enclavada en uno de los estados más bellos de México, Chiapas, el cual sintetiza en su territorio la mayor parte de los ecosistemas naturales del país, que el eje de Módulos de producción del rubro agrícola es trabajado de forma constante e intensa, ya que los alumnos producen jitomate con la técnica de invernadero, el cual se destina al comedor estudiantil de esta escuela; también se trabaja ganado menor en la producción de pollo, cuya carne no sólo se sirve en el comedor de la escuela, sino se ofrece a infinidad de invitados que visitan la ENR de Mactumactzá durante su aniversario.

El 24 de febrero de 2015, el informativo Ciudadanos y Medios Independientes dio a conocer que, con base en el acuerdo entre las autoridades estatales de educación del estado de Chiapas y el Comité Ejecutivo Estudiantil de la Normal de Mactumactzá, se reinstalaría el internado de esta escuela. Sin embargo, hasta la fecha, eso no ha sucedido, por lo que no ha habido la oportunidad de tener un estudiante de tiempo completo ni ha sido posible llevar a cabo una formación integral de las actuales generaciones de discentes.

Escuela Normal Rural Vanguardia, Tamazulápam, Oaxaca

Cruz (2000) expresa que esta normal ha estado en tres sedes diferentes del estado de Oaxaca: San Antonio de la Cal (1925-1931), Cuilapan de Guerrero (1931-1944) y Tamazulápam (1944-actualidad). Los movimientos telúricos han acompañado la historia de esta escuela que, si bien tiene un rico archivo histórico, tiene escasa producción bibliográfica acerca de esta normal. La ENR ha presentado una vocación de servicio a favor del estudiante marginado de Oaxaca desde su creación en la localidad de San Antonio de la Cal (*ver fig. 3.8*).

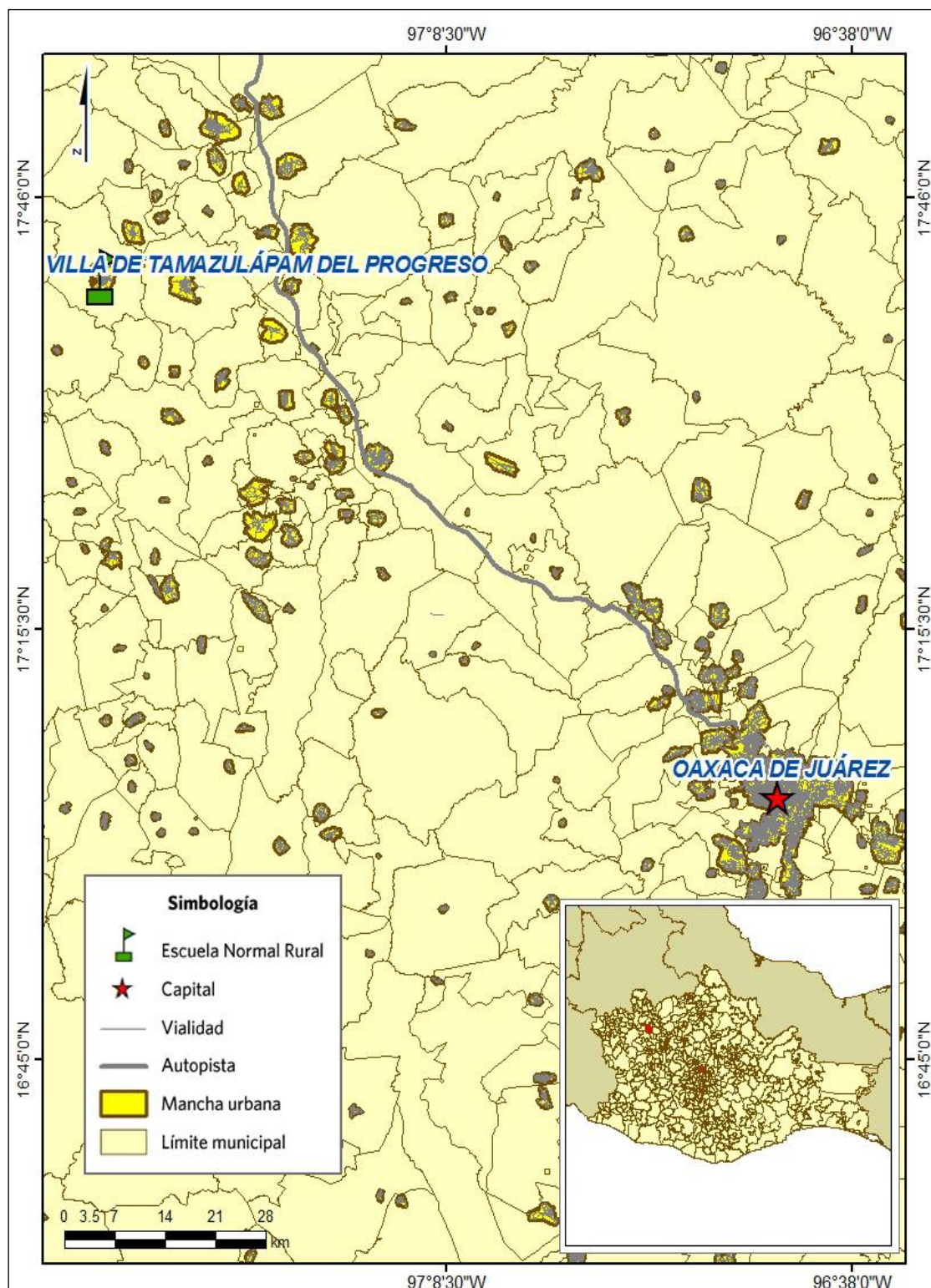
Por otro lado, a pesar de los 114 km que separan esta escuela con la capital del estado del mismo nombre, Oaxaca (*ver mapa 3.4*), la orografía accidentada del terreno y su relativo alejamiento de la carretera principal, núm. 45, conocida como Panamericana, hacen que el desplazamiento en la zona sea lento.

Fig. 3.8 Fachada de la ENR de Tamazulápam



Fuente: <http://www.enruva.edu.mx/>

Mapa 3.4 Escuela Normal Rural Vanguardia, Tamazulápam, Oaxaca



Nota: la distancia entre la ENR y la ciudad capital es de 114 km

Fuente: elaboración propia con base en Google Earth (2013) e Instituto Federal Electoral (IFE, 2012)

El 15 de junio de 1999 hubo un gran sismo que ocasionó severos daños en las instalaciones de esta escuela (Cruz, 2000). Con el tiempo, el gobierno federal remodeló algunas de ellas, como el comedor estudiantil. Cruz también menciona cómo es la cotidianidad de las alumnas de esta escuela: aprovechan los miércoles de plaza en la cabecera municipal de Tamazulápam para comprar una serie de artículos que necesitarán a lo largo de la semana, entre ellos, material didáctico; además, los viernes después de clases, algunas alumnas piden un *ride* (aventón o viaje gratis en algún automotor) para llegar a sus casas, y las que se quedan viven la escasa vida nocturna de Tamazulápam los sábados por la noche.

Durante la visita que realicé en junio de 2015, sólo me fue posible hacer las entrevistas a personas clave, entre ellas, profesores y una integrante de la FECSM del plantel, mas no pude levantar la encuesta a las alumnas del tercer año de la carrera. La causa fue que, tal como se mencionó en otro apartado, el Comité Estudiantil de las Alumnas vetó la aplicación de la encuesta por una pregunta que, a su juicio, iba en contra de la permanencia de las ENR en México.

Por otro lado, es una normal aguerrida encabezada por las estudiantes normalistas, quienes se organizan al interior de la escuela a la manera de un régimen semimilitar; por ejemplo, las clases inician a las 6:00 a. m. y hay un orden estricto en la entrada y salida de visitantes y de las propias alumnas o en el uso del comedor estudiantil. De hecho, esta última actitud también se reproduce en el resto de las ENR visitadas en el país donde el estudiantado juega un papel protagónico en el manejo de alimentos a consumir.

Respecto al profesorado de la ENR de Tamazulápam, su rebeldía se da con la pertenencia, en la mayoría de los casos, a la CNTE, disidente del oficialista SNTE; en lo curricular, los docentes no aceptan la propuesta del Plan de Estudios 2012 para la formación inicial del profesorado, pues asumen el anterior, el Plan de Estudios 1997, con la particularidad de ejercer el enfoque pedagógico de la comunalidad, ya que le dan importancia a situaciones contextuales comunitarias por medio de la observación y práctica escolar. Por lo tanto, es la única ENR que aplica aspectos esenciales de este tipo de enfoque.

En esta escuela existe una radio comunitaria administrada por el profesor e investigador Isaac N; con ella, la escuela busca servir a la gente de la comunidad cercana al ofrecerle información a través de programas de radio.

Escuela Normal Rural Raúl Isidro Burgos, Ayotzinapa, Guerrero

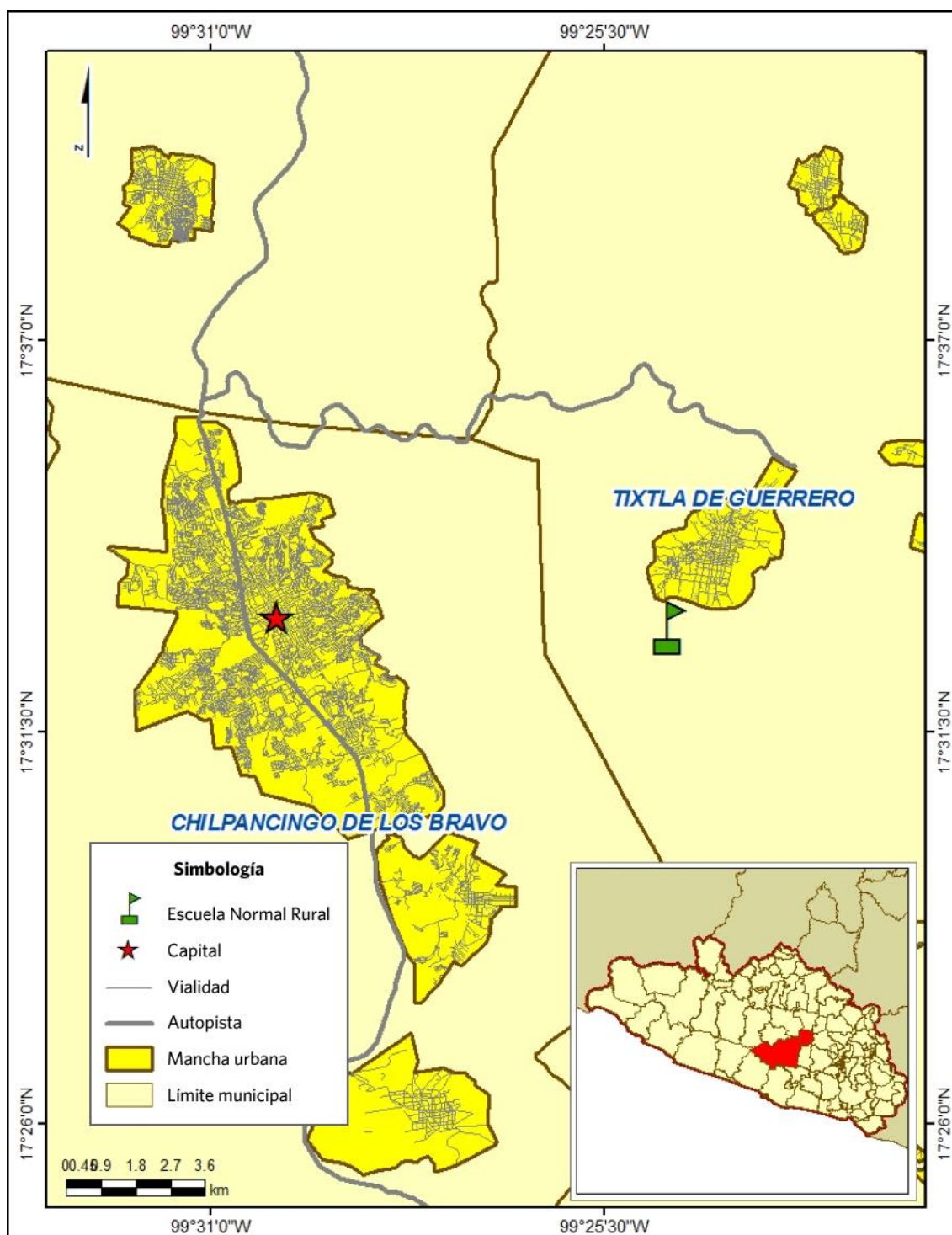
El estado de Guerrero, sede de la ENR de Ayotzinapa, es considerado un fuerte bastión de diferentes movimientos políticos de izquierda que han enfrentado tanto el poder caciquil de la entidad como las fuerzas represoras del Estado mexicano. Las dos izquierdas, la social y aquella que abraza la causa de la lucha armada, son movimientos que coinciden en un punto: la lucha a favor de los “sin voz”, de los desposeídos. Esas expresiones de izquierda, directa e indirectamente, han formado parte de la historia educativa de la ENR Raúl Isidro Burgos, de Ayotzinapa, Gro., centro escolar ubicado en el municipio de Tixtla a 16 km de Chilpancingo, la capital de Guerrero (*ver fig. 3.9 y mapa 3.5*).

Fig. 3.9 Explanada principal de la ENR de Ayotzinapa



Fuente: Jiménez (2014).

Mapa 3.5 Escuela Normal Rural Raúl Isidro Burgos, Ayotzinapa, Guerrero



Nota: la distancia entre la ENR y la ciudad capital es de 10 km

Fuente: elaboración propia con base en Google Earth (2013) e Instituto Federal Electoral (IFE, 2012)

Los estudiantes de esta escuela son considerados, al interior de las ENR, gente “aguerrida” por su lucha constante a favor de la defensa de su centro escolar; además, tienen buena relación con campesinos vecinos, a quienes reconocen como *tíos*, debido al fuerte compromiso que éstos demuestran cada vez que los alumnos requieren de apoyo para la defensa de su normal. Los estudiantes llevan una vida intensa, porque lo mismo trabajan rotativamente la tierra al sembrar maíz bajo la guía de sus maestros que aprenden en sus salones de clase escuchando música de “protesta” de Silvio Rodríguez y Gabino Palomares a través de los altavoces de la escuela.

Pero también los estudiantes de la normal de Ayotzinapa realizan movilizaciones políticas ante la falta de plazas laborales, acción que tiene como fin presionar a las autoridades educativas y gubernamentales de Guerrero, para así negociar los futuros lugares de trabajo docente a egresados de esta normal. En 2007, una movilización de los normalistas de Ayotzinapa terminó reprimida por las fuerzas del orden del Estado (estatal y federal): una serie de alumnos fueron golpeados por las fuerzas del orden (*ver fig. 3.10 y, en este mismo capítulo, el apartado “Antecedentes”*); al final, la Secretaría de Educación de Guerrero (SEG) concedió aproximadamente setenta y cinco plazas a los egresados de esta escuela.

Fig. 3.10 Represión policiaca contra estudiantes de la ENR de Ayotzinapa



Fuente: FECSM, noviembre de 2007

Sin embargo, a mediados de 2008, las autoridades educativas de Guerrero embistieron nuevamente contra la vida académica de la escuela de Ayotzinapa al retener el presupuesto para la alimentación de los estudiantes y cortar los servicios de agua y luz del plantel. Estas acciones provocaron, una vez más, que los estudiantes retomaran las movilizaciones políticas a favor del derecho a la educación.

A partir de ese mismo año, he estado infinidad de veces en visita de campo y activismo político en esta emblemática escuela. Primero fue dar forma al trabajo para obtener el Diploma de Estudios Avanzados (DEA), de la Universidad Autónoma de Madrid, que se presentó en enero de 2009; después, estuve observando como investigador y, con el tiempo, me involucré como activista político a favor de la presentación con vida de los estudiantes detenidos y desaparecidos de este plantel en 2014. Así, el contenido de la presente tesis doctoral también tuvo que ser ajustado como consecuencia de este lamentable acontecimiento.

La ENR de Ayotzinapa tiene infinidad de murales a lo largo y ancho de las instalaciones (*ver fig. 3.11*), por lo que caminar por sus pasillos es imaginar la infinidad de estudiantes que han vivido en este lugar con gente aguerrida, como Lucio Cabañas Barrientos, quizá el estudiante más emblemático de esta escuela y del conjunto de las ENR que está envuelto en una personalidad política no clara y polémica. De esta forma, la imagen que más impacta al interior de las oficinas académico-administrativas es un busto en pintura de este personaje, el cual está perfectamente ubicado porque, cuando uno ingresa a este espacio, es lo primero que resalta en un perfil del arte denominado *remate visual* (*ver fig. 3.12*).

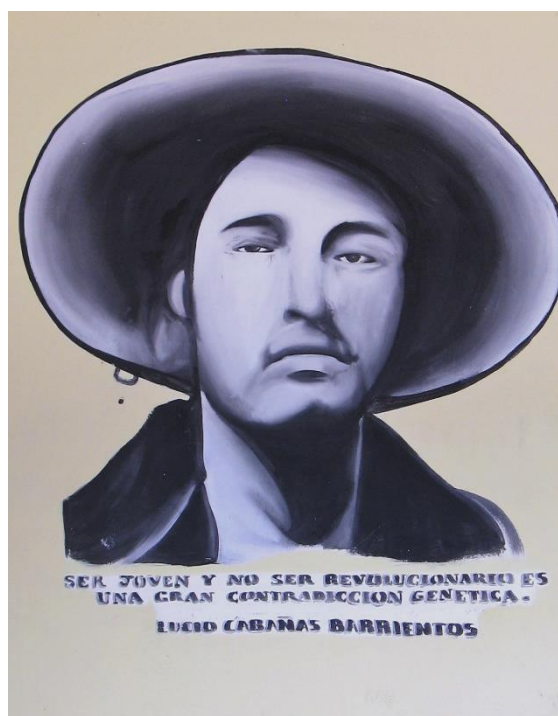
Por otro lado, esta escuela, al igual que algunas otras más, es usada con fines recreativos por gente que vive en sitios colindantes; por ejemplo, se practica atletismo en el óvalo que colinda con la cancha de fútbol durante las primeras horas de la mañana.

Fig. 3.11 Camino al salón de clases, ENR de Ayotzinapa



Fuente: http://www.telesurtv.net/export/sites/telesur/img/multimedia/2014/10/31/ayotzinapa_guerrero_mexico_102914.jpg_742324606.jpg

Fig. 3.12 Lucio Cabañas en las oficinas académico-administrativas de la ENR de Ayotzinapa



Fuente: foto personal, julio de 2015

Escuela Normal Rural Carmen Serdán, Teteles, Puebla

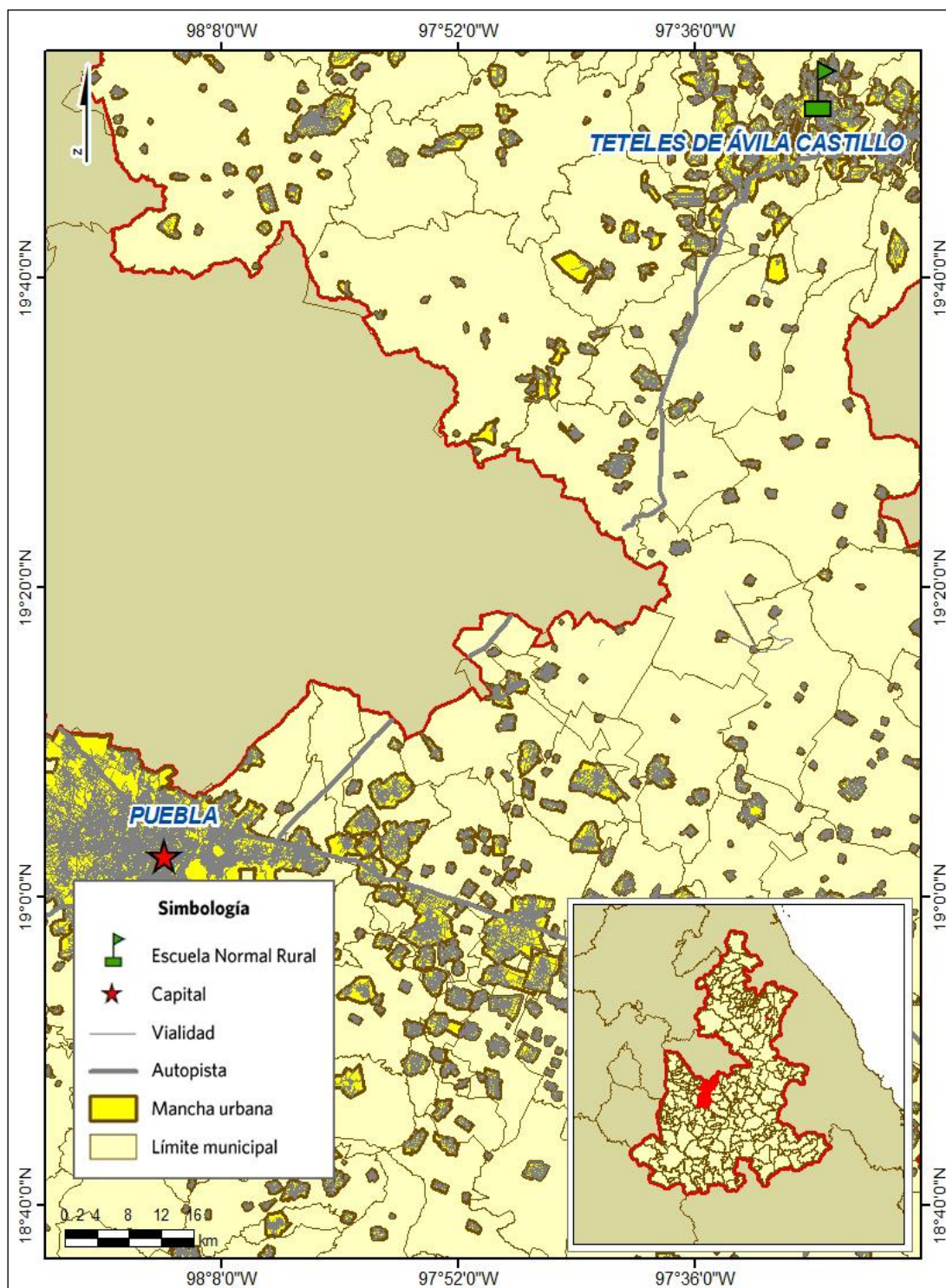
La escuela se ubica en un ecosistema en el que constantemente se vive bajo la influencia de la neblina y niebla (la segunda es más intensa que la primera; *ver fig. 3.13*). Estos fenómenos son comunes en las primeras horas de la mañana y ya entrada la tarde, lo que convierte al lugar en una zona húmeda en gran parte del año. El municipio de Teteles se ubica al noreste de la capital del estado del mismo nombre, Puebla, en dirección a la Sierra Norte de Puebla (*ver mapa 3.6*), donde predomina el clima húmedo. Las alumnas han aprovechado las condiciones que prevalecen en las inmediaciones de la ENR de Teteles para tomar una serie de fotografías paisajísticas de la zona (*ver fig. 3.14*).

Fig. 3.13 Entrada principal, con neblina de fondo, de la ENR de Teteles



Fuente: https://scontent-dft4-3.xx.fbcdn.net/v/t1.0-9/12301585_1015022061889669_7002989634048443203_n.jpg?oh=f81fc99f44fd8d5a35debad410626261&oe=59BE7E17

Mapa 3.6 Escuela Normal Rural Carmen Serdán, Teteles, Puebla



Nota: la distancia entre la ENR y la ciudad capital es de 120 km

Fuente: elaboración propia con base en Google Earth (2013) e Instituto Federal Electoral (IFE, 2012)

Fig. 3.14 Paisaje de la ENR de Teteles



Fuente: https://scontent-dft4-3.xx.fbcdn.net/v/t1.0-9/14680605_1116441561810205_1945489256089704787_n.jpg?oh=3e0cdd02b8b373bd985ff40b50d11950&oe=59B4C324

En los actos cívicos escolares o en la presentación de trabajos finales de esta escuela, así como en el resto de las ENR, es común el desarrollo de la creatividad de las futuras profesoras de educación primaria al elaborar material didáctico con materiales reciclados. Creemos que es una de las grandes aportaciones que hacen todos los alumnos que estudian en las ENR. La parte creativa y artística se plasma igualmente cuando las alumnas comparten a través de las redes sociales una serie de fotografías cuyo marco central es la ENR de Teteles y parte del medio rural donde se ubica.

Como la ENR de Teteles prácticamente está dentro de la cabecera municipal del mismo nombre, por ejemplo, en contraesquina de la escuela está la presidencia municipal de Teteles, la comunidad o el pueblo tiene una relación estrecha con las alumnas de la ENR. De este modo, no sólo ha asumido como parte de su comunidad a dicha institución, sino también a los miembros que provienen de varios estados circunvecinos, como San Luis Potosí y Tlaxcala.

El que escribe esta investigación sólo pudo hacer visitas de campo donde observó parte de las instalaciones escolares y entrevistó a una de las alumnas sobre el tema del

muralismo de las ENR. Con las autoridades educativas se tuvieron pláticas informales, concretamente con el subdirector académico.

Escuela Normal Rural Benito Juárez, Panotla, Tlaxcala

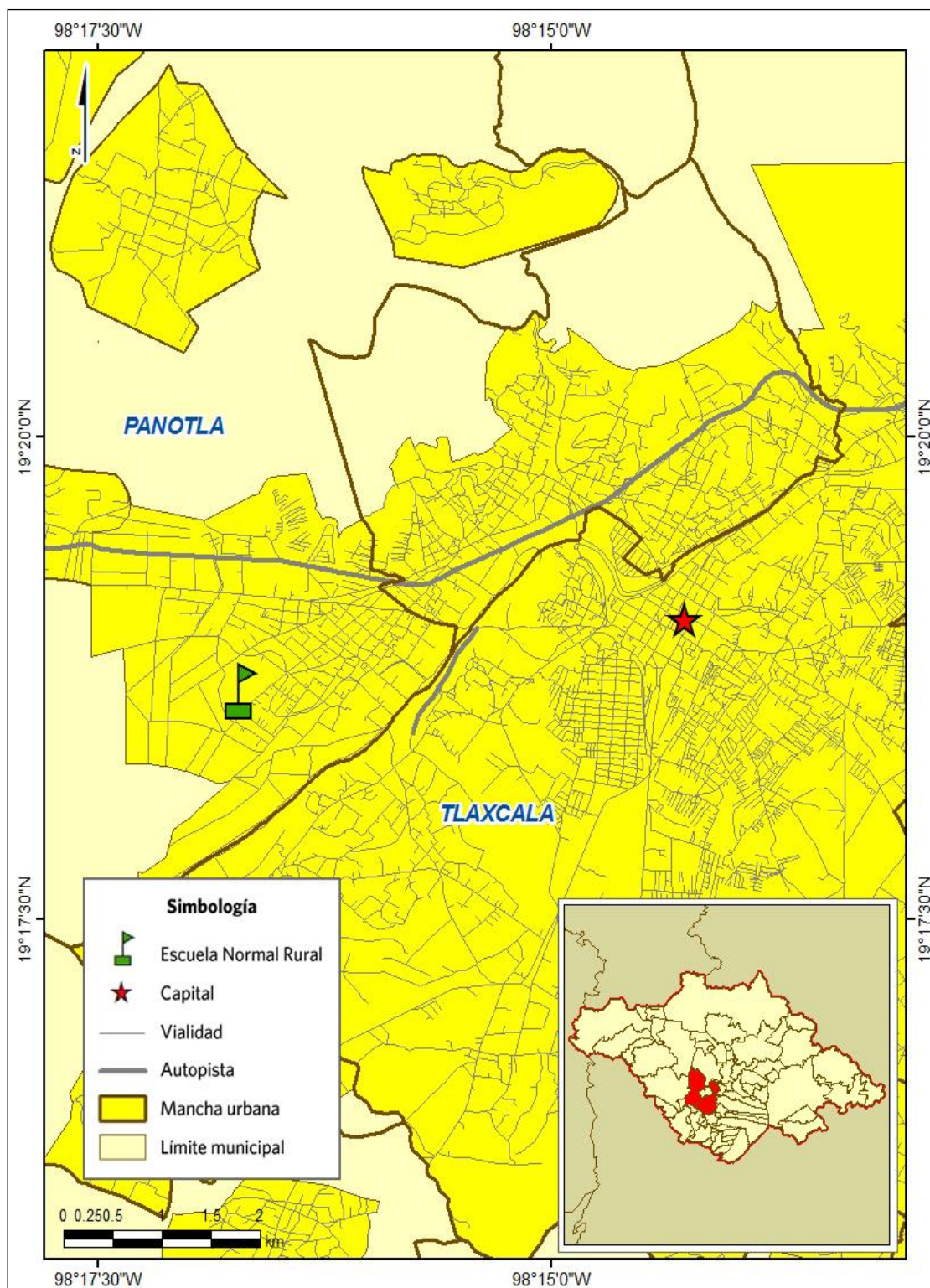
Esta ENR está prácticamente dentro del área urbana de la capital del estado de Tlaxcala, que lleva el mismo nombre (*ver fig. 3.15 y mapa 3.7*). Desde la terminal de autobuses de dicha capital a Panotla se hacen aproximadamente veinte minutos en transporte público. Dentro de la cosmovisión de muchos mexicanos, hablar del estado de Tlaxcala es hablar de traición, porque aún está muy presente que, a la llegada de los españoles a México, el señorío de Tlaxcala se alió con los conquistadores para invadir y derrocar al imperio mexica asentado en lo que hoy es la Ciudad de México. Sin embargo, Tlaxcala es uno de los lugares del centro del país donde se palpa o siente la cultura nahuatlaca con cierta intensidad, la cual enarboló el imperio mexica. Asimismo, la ENR lleva el nombre de Benito Juárez, uno de los hombres ilustres de México de origen indígena (*ver fig. 3.16*).

Fig. 3.15 Entrada de la ENR de Panotla



Fuente: <http://indice7.com/2014/10/01/no-habra-ampliacion-de-matriculas-de-la-normal-rural-de-panotla-edith-portilla-islas/>

Mapa 3.7 Escuela Normal Rural Benito Juárez, Panotla, Tlaxcala



Nota: la distancia entre la ENR y la ciudad capital es de 5 km

Fuente: elaboración propia con base en Google Earth (2013) e Instituto Federal Electoral (IFE, 2012)

Fig. 3.16 Escudo de la ENR de Panotla, Tlaxcala



Fuente: foto personal, junio de 2015

En una de las primeras visitas realizadas a esta escuela durante el segundo semestre de 2014, llamó la atención de este investigador que un grupo de militares apostados sobre un camión de su propiedad hicieran guardia en contraesquina de las instalaciones de la ENR de Panotla. Si bien era entendible la presencia militar en la cercanía escolar porque se daba en el contexto de la detención y desaparición de los 43 estudiantes de Ayotzinapa, el ambiente no dejaba de ser tenso y sutilmente provocador por parte del aparato represor del Estado mexicano.

En el primer trimestre de 2015, y como parte del trabajo de realizar la encuesta a las alumnas de la normal de Panotla, así como las entrevistas al personal académico y a la representante estudiantil de la escuela, se me invitó a presenciar un acto donde un investigador enviado por la SEP daría una plática a las alumnas del tercer año de la carrera para que decidieran por esos días la opción de titulación para el cuarto año escolar. En la plática, aquel investigador dio un panorama general sobre las tres opciones de titulación a ser aplicadas por primera vez a los normalistas que cursaban sus estudios con el nuevo plan de estudios de 2012: informe de prácticas escolares, portafolio de evidencias y tesis.

No hubo claridad ni dominio de los argumentos que el investigador usó para justificar las tres salidas de titulación, especialmente en cuanto al informe de prácticas escolares y portafolio de evidencias. Ante esa evidencia, algunas alumnas del Comité Estudiantil

mostraron y denunciaron dos hechos: la falta de información suficiente a las alumnas del tercer grado acerca de las tres opciones de titulación y la no preparación docente para apoyar a las alumnas a la hora de decidirse por alguna de éstas. Por lo tanto, hubo un conflicto entre las alumnas y el cuerpo directivo sobre el tema en cuestión al terminar el acto, asunto que fue debatido a puertas cerradas en un salón contiguo a la dirección del plantel. Se hace esta precisión porque un servidor estaba a punto de hablar con el cuerpo directivo para que me permitiera levantar la encuesta con entrevistas incluidas, situación que fue aceptada horas después por dicho cuerpo tras haber concluido la junta extraordinaria entre alumnas y directivos. Así, se pretende resaltar que el trabajo de campo implica también hacer antesala por horas días, meses..., con objeto de esperar a que los responsables de la escuela, que pueden ser directivos y alumnos, según la ENR, den el visto bueno para realizar el levantamiento de datos.

Escuela Normal Rural Emiliano Zapata, Amilcingo, Morelos

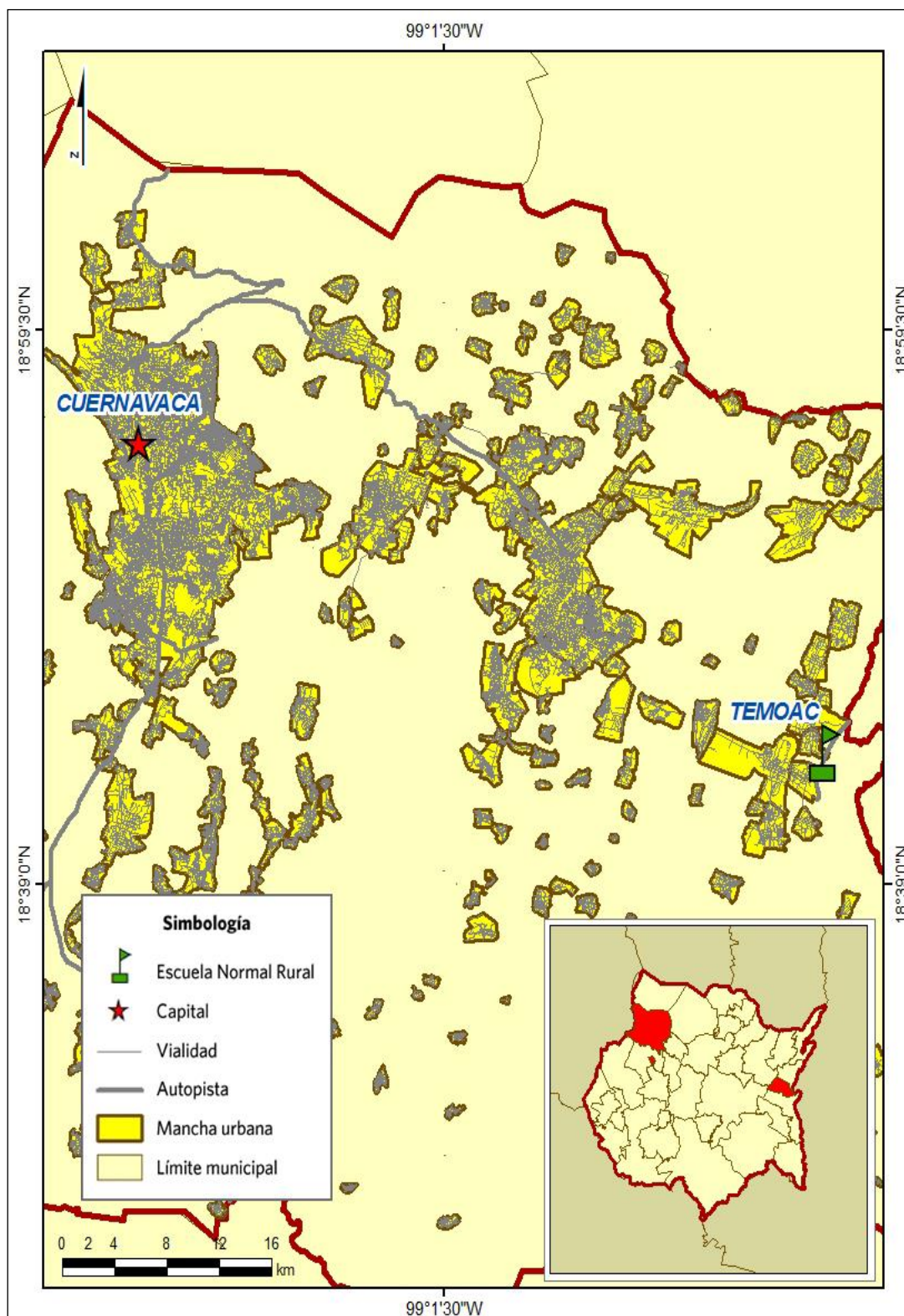
De todas las demás ENR, en ésta, ubicada a 55 km de la capital del estado de Morelos, Cuernavaca, es donde se percibe más claramente un ambiente rural y, al igual que la mayoría de las ENR, se le identifica a la distancia por sus frondosos árboles que convierten a este espacio normalista en un oasis (*ver fig. 3.17 y mapa 3.8*). Las alumnas de esta escuela también son aguerridas, a menudo participan en actos solidarios con los pueblos circunvecinos, así como con otros grupos sociales y de la educación. Así, lo mismo participan para oponerse a un proyecto hidroeléctrico que perjudica a las tierras agrícolas de los pequeños productores, que para apoyar un acto de la CNTE. Por otro lado, las autoridades de esta normal regalan a la gente pobre de la zona parte de la comida que las alumnas no consumieron durante el día.

Fig. 3.17 Entrada principal de la ENR de Amilcingo



Fuente: <http://pueblillo.blogspot.mx/2012/04/normal-amilcingo-convocatoria-nuevo.html>

Mapa 3.8 Escuela Normal Rural Emiliano Zapata, Amilcingo, Morelos



Nota: la distancia entre la ENR y la ciudad capital es de 55 km

Fuente: elaboración propia con base en Google Earth (2013) e Instituto Federal Electoral (IFE, 2012)

Escuela Normal Rural Lázaro Cárdenas del Río, Tenerife, México

La ENR de Tenerife se ubica en un territorio de meseta con hondonadas o desniveles de terreno por todas partes. Esto ha permitido desarrollar la actividad de producción de flor de invernadero para consumo nacional e internacional al aprovechar las condiciones del terreno y el microclima para la producción de flor.

La normal de Tenerife está asentada en el estado de México (*ver figs. 3.18, 3.19 y mapa 3.9*). En esta entidad federativa se encuentra uno de los grupos políticos más influyentes en la política nacional, el Grupo Atlacomulco, cuyo líder máximo fue el profesor priista Carlos Hank González, quien acuñó la máxima: “Un político pobre es un pobre político”, la cual dio pie a la escandalosa corrupción de políticos mexicanos sin importar la filiación partidista. De esta entidad también fue originario uno de los líderes sindicales más corruptos y que más años estuvo en el poder del sindicato Confederación de Trabajadores de México (CTM), Fidel Velázquez, cuya frase era “El que se mueve no sale en la foto”, para referirse a que todo militante político tenía que asumir, ante todo, la disciplina y la lealtad a sus jefes en un ámbito de decisión burocrática vertical.

Fig. 3.18 Interior de la ENR de Tenerife



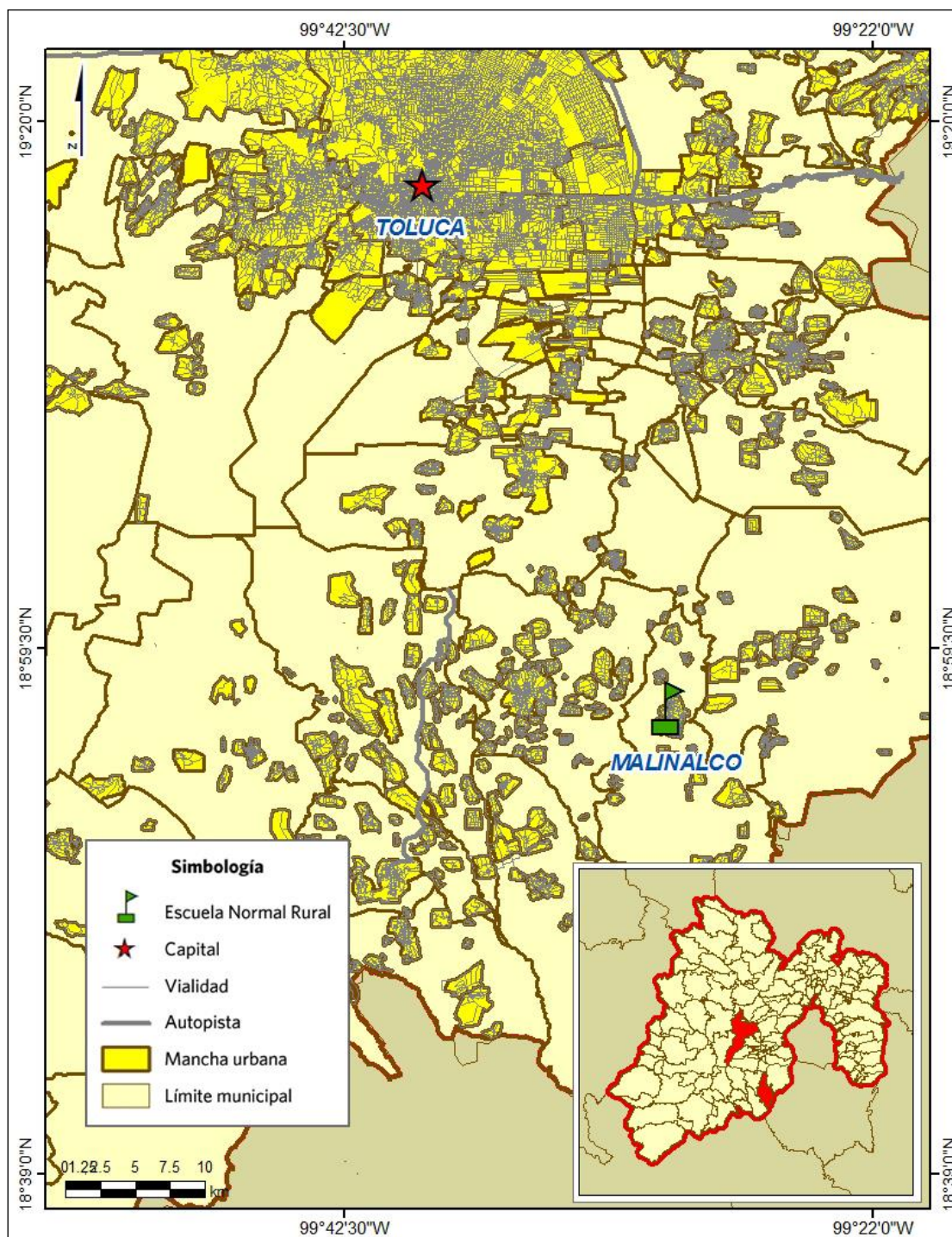
Fuente: https://scontent-dft4-3.xx.fbcdn.net/v/t31.0-8/14241428_1599105230106454_8220973098046875689_o.jpg?oh=fb52ccf1970d4da9a86e81971e23b2ae&oe=59AD84DB

Fig. 3.19 Mural en la ENR de Tenerife



Fuente: https://scontent-dft4-3.xx.fbcdn.net/v/t31.0-8/14196167_1599105856773058_5851831001841265359_o.jpg?oh=f1b2383d50e680b861541322ad7991b2&oe=59B513F6

Mapa 3.9 Escuela Normal Rural Lázaro Cárdenas del Río, Teneía, México



Nota: la distancia entre la ENR y la ciudad capital es de 42 km

Fuente: elaboración propia con base en Google Earth (2013) e Instituto Federal Electoral (IFE, 2012)

En el medio estudiantil ajeno a la normal de Tenerife, es común encontrar voces que opinan acerca de la influencia y la mano de la cultura priista en esta ENR. En buena medida, esto lo comprobé como investigador, porque durante aproximadamente un año y medio estuve insistiendo con los distintos comités estudiantiles³⁴ que me dieran permiso para poder levantar la encuesta en dicha escuela, pero la respuesta siempre fue la misma: “Lo vamos a presentar y decidir en asamblea”. Por mi parte, a petición de los alumnos, acudía a esta ENR a dar conferencias, y, aunque ahí aprovechaba para pedirles lo anterior, la respuesta nunca llegó. Esta investigación estuvo en peligro de no continuar debido a la desmoralización y desmotivación del responsable de esta investigación por la negativa, en los hechos, de no permitir levantar la encuesta en tal plantel normalista. De esta forma, el ambiente político cerrado y vertical de los alumnos y del cuerpo directivo, es decir, el burocratismo puro acompañado de promesas que nunca se cumplieron, impidió la aplicación de la encuesta y las entrevistas.

Al caso viene la experiencia que sufrió una de las investigadoras más conocedoras de la historia del normalismo rural mexicano: Alicia Civera, que de alguna manera también fue boicoteada por el alumnado de esta escuela. La diferencia entre ella y un servidor es que Civera ya había concluido su tesis doctoral y yo estaba empezándola.

³⁴ El comité estudiantil se renueva cada año en las catorce normales donde la FECSM tiene influencia, que es inmediatamente después de Semana Santa.

Escuela Normal Rural Vasco de Quiroga, Tiripetío, Michoacán

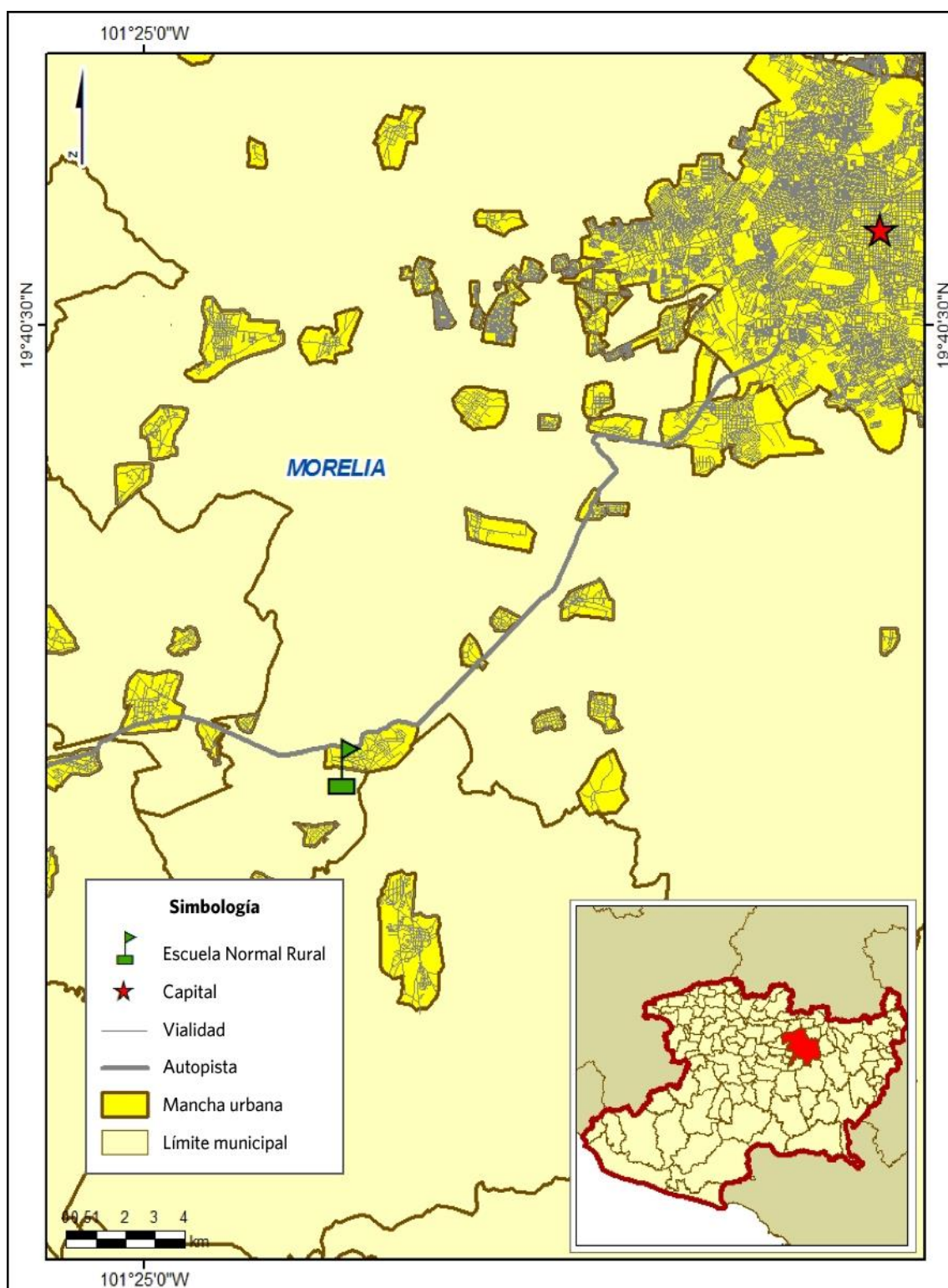
Esta normal es considerada la primera ENR de América Latina, fue fundada originalmente en la localidad de Tacámbaro, Mich., el 22 de mayo de 1922 (*ver fig. 3.20 y mapa 3.10*). Los jóvenes estudiantes actuales presumen, además, que esta modalidad de escuela no está marcada por el capitalismo ni el neoliberalismo. El origen familiar de estos alumnos es generalmente de condición económica humilde, cuyas familias combinan el trabajo del campo, la elaboración de artesanías y las remesas provenientes de familiares que trabajan en E. U. A., para enfrentar la situación económica diaria, pues muchos de los programas gubernamentales de asistencia social no llegan a sus pueblos.

Fig. 3.20 Exterior de la ENR de Tiripetío



Fuente: <https://www.facebook.com/Escuela-Normal-Rural-Vasco-de-Quiroga-Tiripetio-Mich-196303403739623/>

Mapa 3.10 Escuela Normal Rural Vasco de Quiroga, Tiripetío, Michoacán



Nota: la distancia entre la ENR y la ciudad capital es de 25 km

Fuente: elaboración propia con base en Google Earth (2013) e IFE (2012)

Por ejemplo, en la localidad de Aranza, Mich., “La familia de Mauro [estudiante de la normal de Tiripetío] busca alternativas para la supervivencia: participan en bandas musicales, siembran maíz y elaboran objetos pequeños de madera. Su casa es de apenas tres cuartos de tabique, con piso de tierra y techo de lámina” (É. Ramírez y Betancourt, 2008c, p. 2). Así, los familiares de Mauro N se sienten agradecidos con la normal de Tiripetío porque no sólo le da estudio, sino también sustento material. Sin embargo, la situación precaria de sus antecedentes familiares también la encontrará en esta ENR que, por falta de presupuesto, ofrece comida raquítica a sus alumnos y, además:

La escuela, que se adorna de consignas y murales alusivos al zapatismo, se inunda en época de lluvias. En los dormitorios³⁵ se cuele el desecho del drenaje añejo. El área académica no cuenta con material bibliográfico ni dotación de programas correspondientes al plan de estudios (É. Ramírez y Betancourt, 2008c, p. 5).

Sin embargo, a pesar de las carencias que prevalecen en la escuela, se busca enseñar a los jóvenes en los Módulos de producción, en la crianza de animales, con el fin de que ellos más tarde enseñen a los pobladores de las comunidades rurales a manejar negocios ganaderos y agrícolas para combatir la pobreza, falta de alimento y emigración.

Un hecho de hostigamiento del Estado contra Tiripetío, y presente en la memoria de esta escuela, fue cuando en 2012 el ejército cercó la normal durante doce días y no permitió la salida ni entrada de gente a este espacio. Dicho acontecimiento forma parte de la guerra contra el crimen organizado que el gobierno federal libra desde 2006, la cual afecta tanto a los jóvenes estudiantes normalistas en su proceso de formación como al sistema educativo en general.³⁶

A las dificultades por sacar adelante el sistema de educación básica a nivel nacional se le suman otros asuntos fundamentales, tales como el *corporativismo* que ha existido entre el gobierno federal y el sindicato (SNTE), y el *caciquismo* que controla esta organización,

³⁵ En la madrugada del 5 enero de 2008, dos jóvenes murieron calcinados al interior de su dormitorio, debido a un corto circuito ocasionado por el sistema eléctrico en mal estado de la escuela. Las habitaciones miden 4 m × 2.5 m y se llega a presentar el caso de que hasta ocho alumnos vivan en ellas.

³⁶ En muchas escuelas de educación básica del norte de México, durante el primer semestre de 2010, los directivos utilizaban parte del tiempo de clase para realizar simulacros de “tirarse al suelo”, en caso de que hubiera una balacera relacionada con el choque entre cárteles y fuerzas del orden. Dos meses después, la SEP dio la orden de cancelar dichos simulacros por considerar que despertaban pánico y afectaban el estado mental de los infantes.

que bajo el gobierno de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) pasó el poder del SNTE de Carlos Jonguitud Barrios a Elba Esther Gordillo. Ambos, en su momento, utilizaron el sindicato para proporcionar votantes al gobierno en turno y enriquecerse ilícitamente.

De esta manera, el sindicato más grande de América Latina, lleno de componendas políticas y de corrupción, soslaya aspectos epistemológicos, psicopedagógicos y organizacionales de los planes de estudio que tendrían que ser trabajados con seriedad y no estar orientados a las coyunturas políticas frívolas de alianzas entre las élites del poder; sin ningún interés por la educación en el medio rural, imbuido en modelos de planes de estudio ajenos a su realidad que limitan, a su vez, el desenvolvimiento de los estudiantes normalistas en las comunidades rurales.

El 15 de octubre de 2012, la ENR de Tiripetío fue tomada por varias corporaciones del poder judicial del estado de Michoacán a raíz de la manifestación de inconformidad y rechazo del nuevo plan de estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria 2012; extrañamente, esta escuela fue la única normal rural que se manifestó contra esa propuesta curricular basada en el enfoque por competencias, la cual imponía el idioma inglés como lengua extranjera y el aprendizaje de computación. Los alumnos querían, en contraste, el aprendizaje de lenguas originales y de saberes locales no descontextualizados.

Escuela Normal Rural Miguel Hidalgo, Atequiza, Jalisco

Esta normal se encuentra a 38 km de la capital del estado de Jalisco, Guadalajara (*ver fig. 3.21 y mapa 3.11*). Fue una de las escuelas que no fueron visitadas por este autor. Únicamente expreso que la cuestión del manejo del internado se caracteriza por asumir una actitud machista, en el sentido que se favorece su uso exclusivamente para los varones. A las mujeres sólo se les permite tomar clases y después tienen que regresar a sus casas al final de la jornada diaria

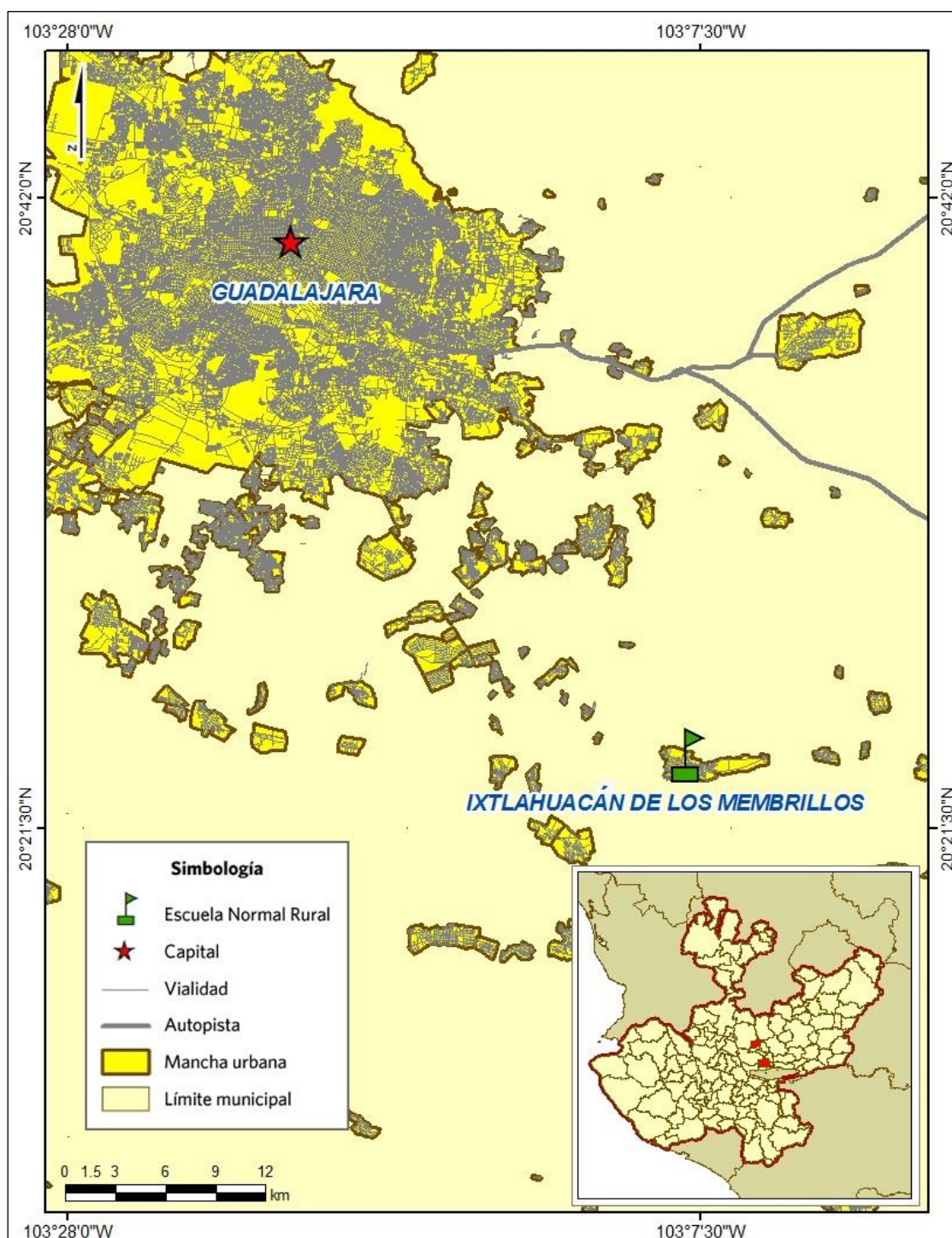
Políticamente, esta normal no ha tenido influencia en la FECSM, tal vez por el ambiente conservador que prevalece en el estado de Jalisco. No obstante, esta ENR es un bastión de avanzada para construir otro tipo de sociedad. La zona está controlada por un cártel de la droga denominado Cártel de Jalisco Nueva Generación (CJNG).

Fig. 3.21 Fachada principal de la ENR de Atequiza



Fuente: <http://3.bp.blogspot.com/D703XznonPM/VMnRFaGA5sI/AAAAAAAAAG8/9IwdqXeSino/s1600/NORMAL%2B1.jpg>

Mapa 3.11 Escuela Normal Rural Miguel Hidalgo, Atequiza, Jalisco



Nota: la distancia entre la ENR y la ciudad capital es de 38 km

Fuente: elaboración propia con base en Google Earth (2013) e Instituto Federal Electoral (IFE, 2012)

Escuela Normal Rural Justo Sierra Méndez, Cañada Honda, Aguascalientes

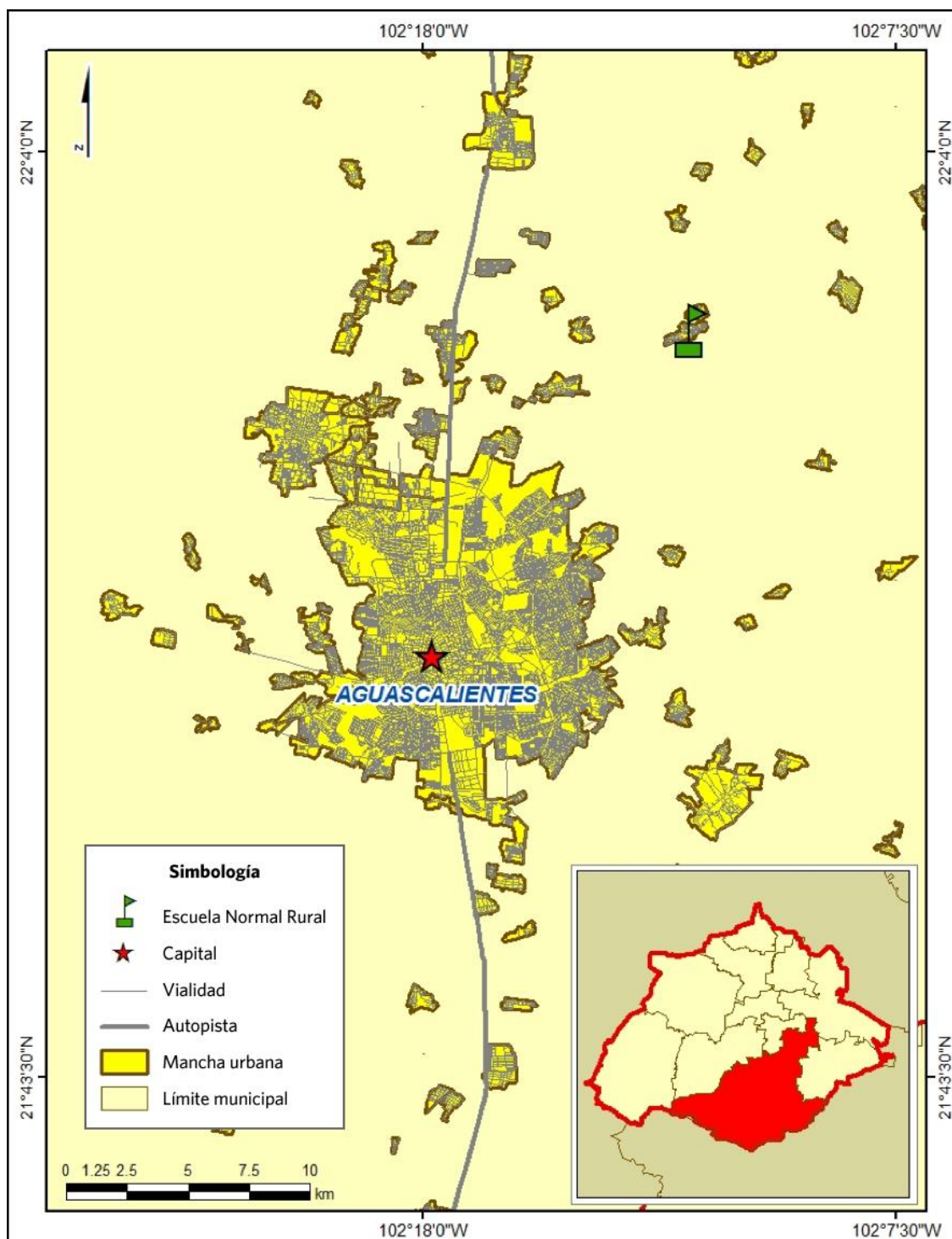
La normal de Cañada Honda se encuentra ubicada a veinte minutos de la ciudad de Aguascalientes (*ver fig. 3.22 y mapa 3.12*). Es considerada una “isla” de socialismo en un mar de capitalismo, a raíz de la postura ideológica que prevalece en esta escuela del estado de Aguascalientes, caracterizado por su perfil capitalista neoliberal, cuya ciudadanía asume una postura de derecha y conservadora.

Fig. 3.22 Fachada principal de la ENR de Cañada Honda



Fuente: <https://groups.google.com/forum/#!msg/setebc37/TsBMHjGmnCQ/KYXWFryefEoJ>

**Mapa 3.12 Escuela Normal Rural Justo Sierra Méndez, Cañada Honda,
Aguascalientes**



Nota: la distancia entre la ENR y la ciudad capital es de 17 km

Fuente: elaboración propia con base en Google Earth (2013) e IFE (2012)

A esta normal ingresan alumnas provenientes de los estados de Zacatecas, San Luis Potosí y Durango. Es el caso de Ana, una alumna que viene del municipio de Tanlajás de la Huasteca potosina y cuya familia está dedicada a la agricultura de subsistencia; Ana es la única de tres hermanos que continuó sus estudios a nivel profesional. Asimismo, las estudiantes de esta normal han tenido que remar a contracorriente, sobre todo porque la ciudadanía del estado las considera “grilleras”, “revoltosas” y “guerrilleras”.

En esta escuela son formadas futuras maestras (*ver fig. 3.23*) con un compromiso a favor de la sociedad y de la educación popular, así lo reconoce su director, el profesor Cervantes Castañeda (É. Ramírez y Betancourt, 2008b, pp. 4-5), quien acepta que varias actividades económicas de la localidad de Cañada Honda dependen de la vida que se genera al interior de esta normal. En parte, esto explica por qué la población de Cañada Honda defendió a las alumnas cuando fueron atacadas por el ejército, con la amenaza y consigna de desalojarlas del plantel a mitad de la década de 1980.

Fig. 3.23 Alumnas de la ENR de Cañada Honda



Fuente: É Ramírez y Betancourt (2008b).

El 3 de junio de 2010, ocurrió otro conflicto entre las alumnas de esta escuela y el Estado a través de su Instituto de Educación de Aguascalientes (IEA): las estudiantes fueron desalojadas y a algunas se les tomó presas en las instalaciones del IEA, debido a que demandaban que fuera publicada la convocatoria de nuevo ingreso para 120 aspirantes y que se redujera la calificación mínima de ingreso de 8 a 7.

Políticos locales manifestaron su rechazo a este tipo de movilizaciones y tomas de edificios; además, en un arrebato de oportunismo político, el líder de la bancada del PAN

(partido conservador), el diputado Jesús Martínez, clamó en el Congreso local por la “modernización” de este tipo de escuelas: propuso eliminar el sistema de internado y que el ingreso a esta escuela se restringiera sólo a alumnas oriundas de Aguascalientes.

Esta jornada de lucha mostró varias cosas, según el relato que hizo Teresa N al responsable de este trabajo durante aquellos días tensos, como la violencia sofisticada y física que sufrieron varias de ellas, particularmente la líder y varios alumnos de otras normales que se solidarizaron con sus pares, y la cooptación que hizo el Estado sobre las alumnas de cuarto grado de esa escuela para que no participaran en el movimiento de lucha, con la promesa de otorgarles plazas laborales al término de su carrera.

Por otro lado, los recursos que obtienen las alumnas de la venta de animales y productos agrícolas originados y trabajados por ellas mismas en los Módulos de producción sirven para costear los gastos de diversas festividades, como el Día de las Madres o el Día Internacional de la Mujer.

Quien escribe esta investigación ha estado ligado por muchos años a esta ENR; una de las razones es que soy oriundo de Aguascalientes. En esta escuela comprobé el dicho popular “Nadie es profeta en su tierra”, en el sentido de que sus alumnas no me permitieron levantar la encuesta en el ciclo escolar 2014-2015; nunca dieron ningún argumento ni explicación del porqué se me negaba levantar la encuesta a las alumnas del tercer año de la Licenciatura de Educación Primaria. No obstante, reconozco que, en cambio, sí me permitieron entrevistar a la alumna encargada de Módulos de producción.

En este tenor y durante el mismo ciclo escolar, llamó la atención que, en las entrevistas por separado a dos profesores asignados por el director en turno de Cañada Honda para trabajar el tema de la investigación educativa del plantel y la validación del cuestionario a ser aplicado a los estudiantes de las ENR, se recogiera, particularmente del segundo maestro, una crítica al Plan de estudios 2012 para las ENR de México, en cuanto a las opciones de titulación. Aquel profesor coincidió conmigo acerca de la falta de preparación académica y de la infraestructura educativa para llevar a cabo las tres opciones de titulación: informe de prácticas escolares, portafolio de evidencias y tesis.

Entre las virtudes que tiene la normal de Cañada Honda es el cosmopolitismo existente en la escuela, debido a la procedencia de las alumnas de distintas regiones de México; situación que ahí se vive con mayor intensidad que en el resto de las ENR de México.

Escuela Normal Rural General Matías Ramos Santos, San Marcos, Zacatecas

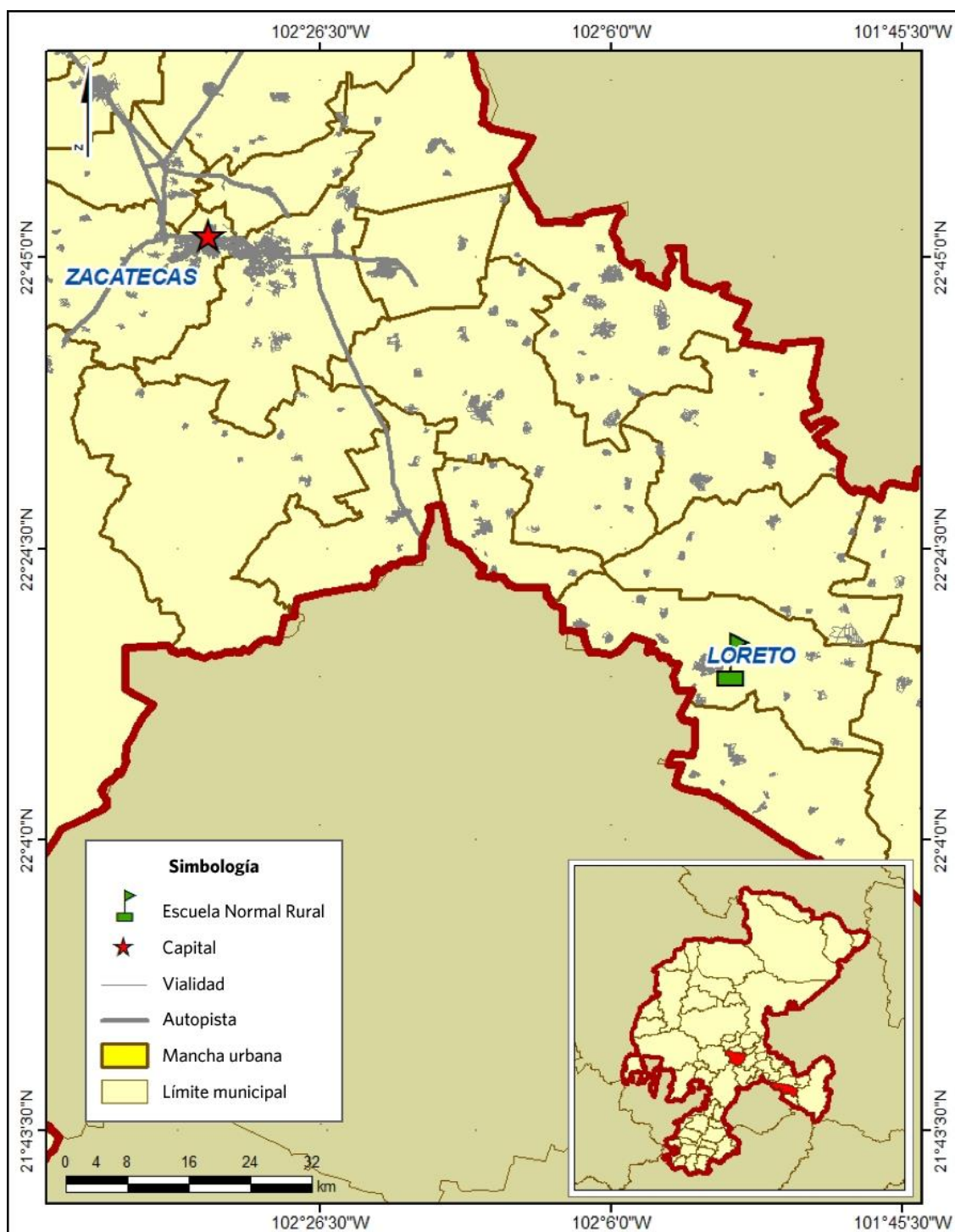
La ENR General Matías Ramos Santos, mejor conocida como normal de San Marcos, se ubica a cinco minutos de la cabecera municipal de Loreto, en el estado de Zacatecas (*ver fig. 3.24 y mapa 3.13*), caracterizado por una fuerte expulsión de mano de obra con destino a E. U. A. principalmente. Esta escuela forma parte de la regla de situación precaria en la que subsisten las ENR y los propios estudiantes, quienes provienen en la mayoría de los casos de familias del campo de bajos ingresos y que, además, al abandonar el seno familiar por razones de estudio provocan, en muchas ocasiones, desintegración familiar.

Fig. 3.24 Edificio de la biblioteca y archivo histórico de la ENR de San Marcos



Fuente: Orozco (2015).

Mapa 3.13 Escuela Normal Rural Matías Ramos Santos, San Marcos, Zacatecas



Nota: la distancia entre la ENR y la ciudad capital es de 85 km

Fuente elaboración propia con base en Google Earth (2013) e Instituto Federal Electoral (IFE, 2012)

Los estudiantes procuran enfrentar las carencias de infraestructura y de organización escolar con movilizaciones políticas callejeras (*ver fig. 3.25*); su objetivo es presionar al gobierno para que destine presupuesto económico a favor de la escuela y de su organización. Una de esas movilizaciones se presentó en 2007 porque:

... las carencias al interior de esta escuela son un punto de conflicto entre las autoridades federales y estatales, y los jóvenes. Hace un año, los alumnos tuvieron un paro de labores académicas de 35 días consecutivos. Las principales demandas ante la Secretaría de Educación y Cultura de Zacatecas fueron: el mejoramiento de instalaciones físicas, la construcción de un gimnasio, la compra de un camión para el transporte, el equipamiento para cocina, la adquisición de insumos deportivos, el otorgamiento de bases a egresados y la destitución de los integrantes de la directiva. (...) Las instalaciones de los baños y cocina son viejas, lo que impide condiciones saludables para los más de 500 jóvenes que ahí habitan. (...) En lo académico no hay excepción; hacen falta maestros (...) y, por lo menos el semestre pasado, quedaron asignaturas pendientes, pues no se cubrieron las plazas de cuatro docentes (É. Ramírez y Betancourt, 2008a, p. 3).

Fig. 3.25 Movilización política de estudiantes de las ENR



Fuente: FECSM, 2009

Además, en la normal de San Marcos se vive un conflicto de tenencia de la tierra: los campesinos que viven en la zona reclaman para sí el derecho de uso de suelo de una porción de los terrenos de la escuela, argumentando ser los propietarios; asimismo, hay disputas por la posesión del agua y problemas relacionados con el narcotráfico. De esta

forma, los estudiantes enfrentan todo tipo de campos de batalla para defender su escuela de agentes externos.

Cabe señalar que, hacia la parte final del trabajo de campo en esta escuela, algunos conocidos me recomendaron moverme en las inmediaciones de la ENR de San Marcos, en la localidad de Loreto, Zacatecas, con vestimenta simple, sin nada de portafolios ni maletas, sino tan sólo con algunos materiales académicos dentro de una bolsa de polietileno, de las que dan o se compran en el supermercado, a fin de no llamar la atención de uno de los grupos de narcotraficantes más violentos de México que “gobierna” la región en cuestión: Los Zetas. Finalmente, este contexto descrito es uno de los peligros a los que cualquiera se enfrena cuando realiza trabajo de campo sobre investigación educativa: ser sujeto de robo, secuestro o muerte.

Escuela Normal Rural Profra. Amina Madera Lauterio, El Cedral, San Luis Potosí

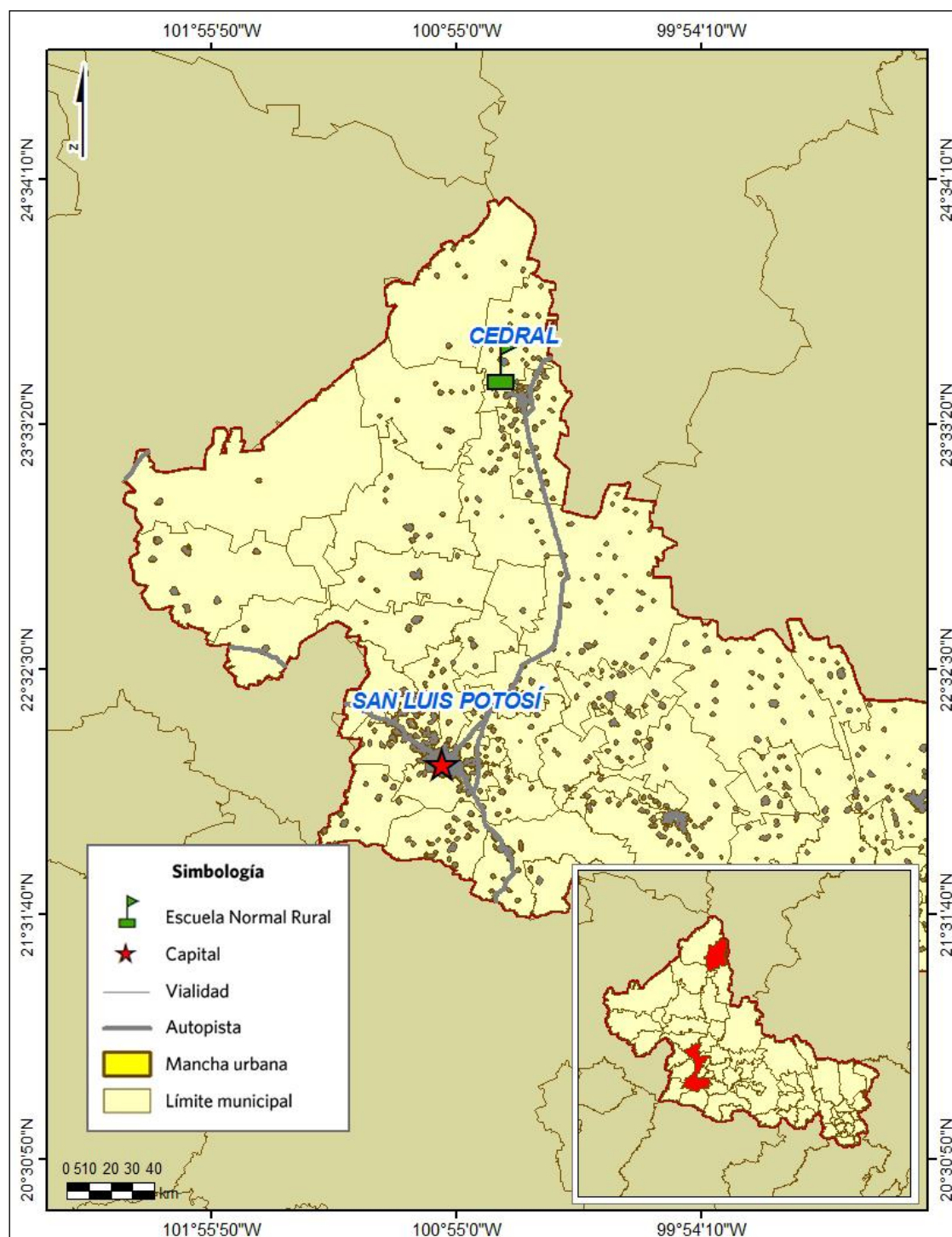
La ENR de El Cedral está ubicada al norte de la localidad de Matehuala y está contigua a otra localidad denominada también Cedral, ambas en el estado de San Luis Potosí (ver *fig. 3.26* y *mapa 3.14*). En el escudo oficial de esta escuela se plasman dos elementos sustanciales que contribuyeron al origen de la ENR: los campesinos ixtleros de la zona del desierto potosino y su materia propiamente dicha, el agave de ixtle, dentro de la empresa denominada La Forestal, F. C. L, junto con el trabajo realizado por la profesora Amina Madera Lauterio, su fundadora. Ambos promovieron la creación de este centro educativo el 27 de octubre de 1975.

Fig. 3.26 Patio de la ENR de El Cedral



Fuente: <https://www.centrode medioslibres.org/2016/02/25/marcha-caravana-de-ayotzinapa-en-san-luis-potosi-matehuala-y-el-cedral/>

Mapa 3.14 Escuela Normal Rural Profra. Amina Madera Lauterio, El Cedral, San Luis Potosí



Nota: la distancia entre la ENR y la ciudad capital es de 184 km

Fuente: elaboración propia con base en Google Earth (2013) e Instituto Federal Electoral (IFE, 2012)

La maestra Elvia N, una de las de mayor antigüedad en este plantel, en una entrevista realizada por un servidor el 6 de junio de 2015, declaró que la escuela surgió como un Centro Regional de Estudios Normales (CREN); sin embargo, desde entonces, extraoficialmente se le conoce como Escuela Normal del Desierto. Esta maestra, egresada de la primera generación de alumnos que tuvo la escuela, conoció a la profesora Amina Madera, quien dirigió el recinto educativo de 1975 a 1977, año en el que murió. Elvia N describe a su maestra Amina como una persona con una fuerte personalidad que previamente trabajó en las ENR de San Marcos, Cañada Honda, El Quinto, entre otras, con una práctica académico-administrativa transparente e incorruptible.

La Escuela del Desierto estaba organizada por Consejos Estudiantiles. La maestra Elvia N comentó que ella formó parte del Consejo de Producción, que hizo posible que la normal fuera autosuficiente en alimentos agrícolas y producción de carne, la cual era vendida en el mercado estatal y nacional. Por este hecho, la Escuela Normal del Desierto logró su autonomía económica. Los campesinos de la zona de El Cedral, organizados dentro de la Federación de Cooperativas de Forestal, también contribuyeron al sostén económico de los estudiantes, mientras les llegaba la beca económica que recibían periódicamente de la federación y que tardaba tiempo en llegar a su destino.

El Centro Regional de Estudios Normales (s. f.) publicó una monografía histórica titulada “Origen histórico de la Escuela Normal ‘Profra. Amina Madera Lauterio’”, en donde se destaca que:

Su proyecto pedagógico se basó en el binomio estudio-trabajo. Se planteó con dos propósitos: como medio de obtener recursos económicos que permitieran sobrevivir como organización independiente, y como medio formativo.

“Queremos no solamente formar a los muchachos como buenos estudiantes, sino como hombres”. “Formar a los auténticos maestros rurales, con el temple revolucionario como norma” (p. 3).

En la década de 1970 prevalecía todavía el carácter revolucionario de la educación rural a partir de la relación entre campesinos-maestros y estudiantes, por lo que la Escuela del Desierto fue un ejemplo de ello en sus inicios. Asimismo, el CREN (s. f.) también refiere acerca de la “situación política-organizacional” con la que se desarrollaba esta normal:

- Organigrama: tres organismos que captaban los problemas internos y externos de la escuela y orientaban el proceso de lucha para su tratamiento: Dirección, Consejo Estudiantil, y Consejo de Maestros. (...) El equipo de trabajo (...) fue el primer núcleo de organización colectivista.

- Educación política:

-Nivel amplio: En los cursos de C. Sociales y Pedagogía se orientaban los contenidos hacia el cuestionamiento científico de la realidad próxima a los alumnos desde un enfoque materialista del mundo.

-Nivel exclusivo: se formaron círculos de estudio político, con el propósito inicial de vincularse a organizaciones campesinas

¿Cómo se fue configurando el carácter clasista de la escuela?

- Convocatoria de alumnos para nuevo ingreso

-Auténticos hijos de campesinos

-Situación económica precaria

-Entrevista personal para sondear la vocación y disposición de servicio al pueblo campesino (pp. 13-14).

La organización interna abarcaba a los sujetos protagónicos de la escuela con la mira puesta no sólo en el funcionamiento interno, sino también para involucrarse con el trabajo y la lucha campesina (la de los ixtleros de la zona). La educación política era una tradición que seguramente la adoptaron de la misma FECSM.

A la muerte de Amina, se dio una lucha interna cuyo resultado fue la desertión de dos de los cuatro grupos que tenía la ENR. De 1980 a 1995, la Escuela Normal del Desierto vivió una suerte de fuerte politización que no fue bien acogida por algunos profesores, entre ellos, la maestra Elvia N, quien considera que, con el fin de la huelga de 1995, el perfil académico se impuso sobre el ambiente de politización que la escuela vivía desde tiempo atrás. Además, declara que este centro normal, desde su fundación, ha tenido excelentes relaciones con los políticos del estado de San Luis Potosí y de la federación.

Este recinto educativo es considerado por las autoridades federales como una escuela “no normal rural”. El 9 de mayo de 2017, al recabar información sobre más datos duros de las

ENR en las instalaciones oficiales de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), organismo que depende de la SEP, volví a escuchar dicha postura por uno de sus funcionarios en una plática fugaz e informal. A esta escuela formalmente se le denomina Centro Regional de Educación Normal (CREN) Profra. Amina Madera Lauterio (Centro Regional de Educación Normal, 2011).

Al respecto, no existe claridad en por qué la FECSM la incluye como una más de las ENR. Creemos que es porque surge en 1975, casi paralela al nacimiento de la normal de Amilcingo, Morelos. También por los antecedentes que tenía la fundadora de la escuela, la profesora Amina Madera, pues ya había formado a otros estudiantes de las ENR. Además, porque los campesinos ixtecos de la región promocionaron la apertura de la escuela; así como por el lema mismo de la escuela: “Lograremos la unidad y superación del pueblo proletario”. En conjunto, éstas son algunas de las razones para que la FECSM considere hasta el día de hoy al CREN de El Cedral como una ENR.³⁷

Cabe aclarar que la década de 1970, época en la que surgió la “ENR” de El Cedral, estuvo llena de contrastes para los mexicanos, ya que el gobierno ofreció dádivas económicas al pueblo y buscó hacer la “paz” con el estudiantado del campo y la ciudad, pero, paradójicamente, tal como lo denuncia Montemayor (1997) y Mejía Madrid (2015), hubo una persecución y represión feroz en su contra, en particular de la gente que pertenecía al medio rural. Además, Esther Zuno, la esposa del entonces presidente de México, Luis Echeverría Á. (1970-1976), se sirvió de la cultura autóctona (vestimenta, música, comida, entre otros) para despertar una especie de nacionalismo y unidad entre los mexicanos, que en los hechos permitió desviar la atención sobre la represión que ordenaba su esposo contra el pueblo y estudiantado de México.

Por otro lado, en una entrevista realizada por un servidor en junio de 2015, el director de la ENR de El Cedral³⁸ expresó que él había participado, junto con un grupo de especialistas

³⁷ El que escribe esta investigación pudo comprobar, durante las dos visitas que realizó al plantel de la Escuela Normal del Desierto, el 26 de mayo y 5 de junio de 2015, que algunas consignas, como la unidad del pueblo proletario, suenan huecas dentro del ambiente apolitizado que se respiraba por sus pasillos, a pesar de que había algunas expresiones de movilización política en el contexto de la detención y desaparición de los 43 estudiantes de Ayotzinapa.

³⁸ Previamente a la entrevista, lo contacté vía telefónica para quedar formalmente en la realización de ésta, el 6 de junio de 2015. Enfatizamos esa llamada telefónica porque el director fue enfático al señalar que El Cedral no era ENR, sino CREN. Daba la sensación de que, más que precisar la formalidad, pretendía deslindarse políticamente de las ENR, amén de otras consideraciones que no vienen al caso.

de todo el país, comandado por Olac Fuentes Molinar, exfuncionario de la SEP y conocedor de cuestiones pedagógicas, en la elaboración del Plan de estudios 1997 para la formación inicial del profesorado. El director comentó que en aquel entonces el proceso de elaboración del plan de estudios fue en lo posible horizontal, es decir, participaron los maestros en ejercicio docente. En cambio, el Plan de estudios 2012 no siguió ese proceso, ya que fue cerrado, esto es, alguien en el anonimato y usando la firma de la SEP elaboró la propuesta curricular y la impuso de manera vertical, sin que hubiera discusión de las bases del profesorado en ejercicio docente, sumido junto con sus alumnos en un México violento.

Por ejemplo, días antes de nuestra última visita a esta escuela, en junio de 2015, para continuar con la encuesta a alumnos y las entrevistas a personas clave de dicho plantel, se suscitó un hecho de violencia en las inmediaciones: varios cuerpos femeninos aparecieron muertos y abandonados con signos de violencia. La comunidad del recinto educativo y gente de la localidad de El Cedral vivieron una psicosis por este hecho. En una plática informal, el director me comentó que pidió autorización a las autoridades estatales de educación de San Luis Potosí para cerrar la escuela por unos días mientras la zona aledaña a El Cedral recobraba su normalidad. Afortunadamente su petición fue aceptada. Podemos mencionar que los tiempos que corren hasta el momento actual de junio de 2017 no son los óptimos para desarrollar el proceso de formación inicial del profesorado; no obstante, la gente se las ingenia para sobrevivir en un México violento, que los mismos grupos de poder han implementado como mecanismo de control social y enriquecimiento desenfrenado.

Escuela Normal Rural José Guadalupe Aguilera, Aguilera, Durango

La ENR de Aguilera, Durango, fue creada el 5 de diciembre de 1926, aunque otras fuentes, como Tinoco y Hernández (2008b), expresan que su apertura fue el 19 de diciembre de 1926. Un maestro que me mostró la ENR de Aguilera, a través de una visita guiada en junio de 2015, me enseñó que la fecha de creación de esta escuela está grabada en el piso, aunque a menudo es un dato que muchos pasan por alto (*ver fig. 3.27 y mapa 3.15*)

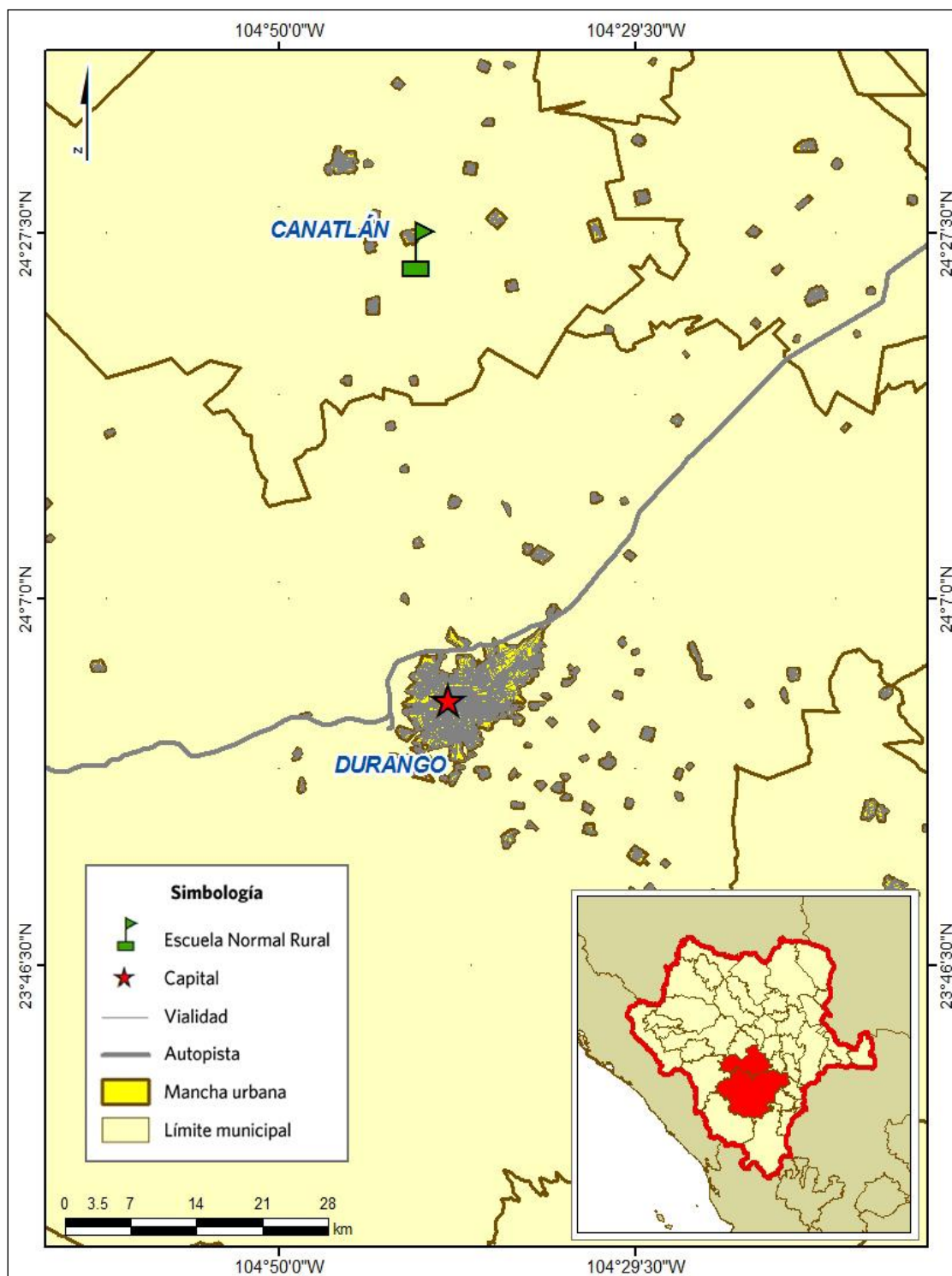
Para este maestro, Santos Valdés no sólo influyó en la ENR de San Marcos, Zacatecas, sino también en la de Aguilera. Con su ejemplo de austeridad, se oponía a que la entrada principal (*ver fig. 3.28*) fuera ocupada por los automóviles de los propios profesores, a quienes les demandaba sencillez como maestros normalistas rurales.

Fig. 3.27 Fecha grabada en el piso de la entrada principal de la ENR de Aguilera



Fuente: foto personal, junio de 2015

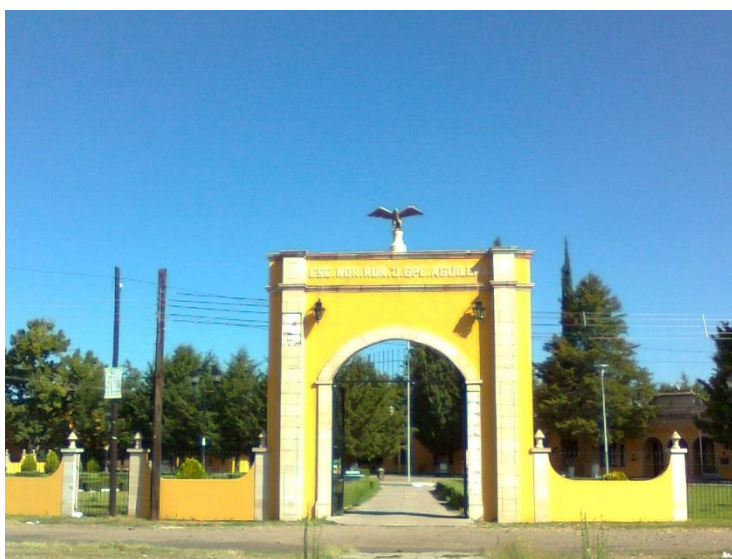
Mapa 3.15 Escuela Normal Rural José Guadalupe Aguilera, Aguilera, Durango



Nota: la distancia entre la ENR y la ciudad capital es de 47 km

Fuente: elaboración propia con base en Google Earth (2013) e Instituto Federal Electoral (IFE, 2012)

Fig. 3.28 Entrada principal de la ENR de Aguilera



Fuente: <http://aguilera.zonalibre.org/017-normal-de-aguilera.jpg>

En junio de 2016, un servidor asistió a la fiesta de graduación de esta ENR. Fue, como otras fiestas de graduación de estas escuelas, una ceremonia y fiesta emotivas. A ellas asistió la comunidad integrante de la normal: estudiantes graduados, autoridades, docentes, exalumnos e integrantes del Comité Estudiantil local de la FECSM, junto a invitados y habitantes del municipio de Canatlán, donde está asentada la normal; sin embargo, ya en la fiesta, me llamó la atención los dos grandes escenarios montados para que tocaran al menos dos grupos distintos durante el baile de graduación. Al observar el fenómeno me pregunté: ¿de dónde salieron los fondos para pagar a estos dos grupos de baile?, ¿qué hubiera dicho José Santos Valdés sobre esta situación desarrollada justo en el espacio donde se opuso a que años atrás estacionaran automóviles?³⁹

En el marco de aquella fiesta de graduación, pude entrevistar, de manera informal, a un exalumno que jugó un papel fundamental en la vida política de esta escuela durante la década de 1970. Señaló que, antes y durante aquella década, algunos egresados de esta escuela participaron en los movimientos estudiantil y social en el noreste de México, pero que algunos fueron desaparecidos por el Estado mexicano y otros terminaron en la clandestinidad.

³⁹ Al observar el escenario montado, el que escribe la presente investigación optó por retirarse del lugar ante la incomodidad causada por la escena.

Por otro lado, en este año que corre, 2017, obtuvimos información confidencial acerca de la actual administración que dirige a esta ENR: un integrante que labora en la biblioteca del plantel le propuso al director comprar material bibliográfico sobre temas teórico-pedagógicos; sin embargo, su propuesta fue rechazada, ya que prefirió adquirir libros de “superación personal” relacionados con el emprendimiento y temas afines al discurso político de la derecha internacional basados en las competencias. Desafortunadamente, esta tendencia, que refuerza el individualismo y una lucha contra el otro, emana de la cosmovisión de la cultura de E. U. A. y su *american way of life*.

En contraste con lo anterior, desde nuestro punto de vista, en la biblioteca de este plantel se encuentra el mural más bello y significativo que hemos encontrado dentro de las catorce ENR visitadas hasta 2017 (*ver, en el capítulo 4, la fig. 4.9*). Sin embargo, de acuerdo con el maestro que me lo mostró en la visita guiada, no se le ha protegido demasiado debido a que la pared donde está ubicado el mural colinda con los baños, por lo que hay humedad permanente. Asimismo, considero que esta escuela ostenta uno de los mejores auditorios de esas mismas ENR, porque presenta algunos de los elementos esenciales, más que de un auditorio, de un teatro; entre ellos, las cortinas y el tipo de butacas (*ver fig. 3.29*).

Fig. 3.29 Auditorio de la ENR de Aguilera

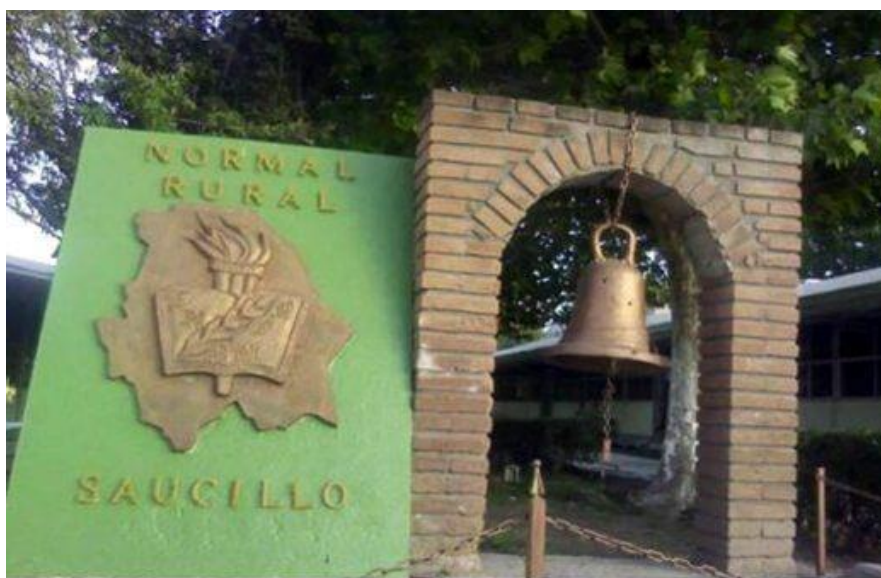


Fuente: <http://mw2.google.com/mw-panoramio/photos/medium/63891352.jpg>

Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón, Saucillo, Chihuahua

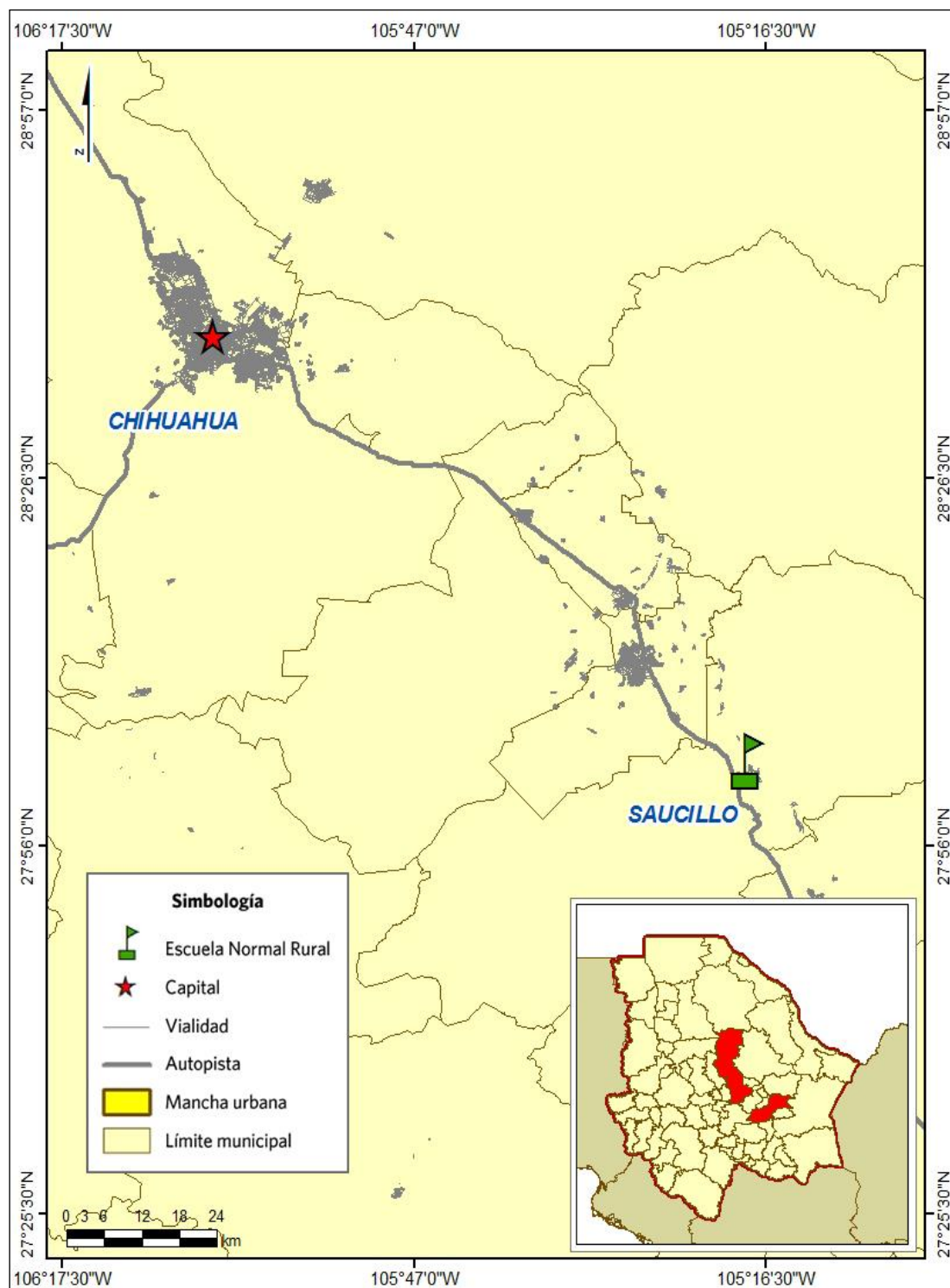
Esta escuela se encuentra, de acuerdo con el INEGI (2015), en el estado con la mayor extensión territorial de México: 247 455 km² (ver fig. 3.30 y mapa 3.16), equivalente a 12.62% de la superficie total del país, y al sureste de Chihuahua. En las zonas rurales se concentra 15% de la población; además, su densidad de población es de 14 habitantes / km², lo cual convierte a Chihuahua en el tercer estado con menor densidad de población de México por kilómetro cuadrado. Estos datos duros se imbrican con la formación inicial del profesorado debido a la necesidad de plantear un *enfoque de escuela multigrado*, tomando en cuenta la dispersión de 15% de los habitantes del estado de Chihuahua que viven en el espacio rural, así como en el contexto donde el INEGI señala que por cada 100 personas de 15 años y más, 3.6 carecen de algún grado escolar.

Fig. 3.30 Fachada de la ENR de Saucillo



Fuente: <https://desinformemonos.org/tag/escuela-normal-rural-ricardo-flores-magon/>

Mapa 3.16 Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón, Saucillo, Chihuahua



Nota: la distancia entre la ENR y la ciudad capital es de 99 km

Fuente: elaboración propia con base en Google Earth (2013) e Instituto Federal Electoral (IFE, 2012)

Por la extensión territorial de México de dos millones de kilómetros cuadrados, en números redondos, llevar a cabo una investigación de campo en este país es extenuante debido al tiempo y dinero invertidos en los traslados (aún más cuando no se tiene beca económica para realizar la investigación). Hubo una etapa en el trabajo de campo en la que tuve que subirme a un avión, bajar de otro y continuar el trayecto en un autobús *guajolotero* (“reservado” para la población de bajos recursos económicos en México). Por ejemplo, volé desde la Ciudad de México al sureste del país con destino a Chiapas, para estar en la ENR de Mactumactzá, trabajar ahí y después viajar al norte de México, a Chihuahua, donde me esperaba un intenso trabajo en la ENR de Saucillo. A pesar de que este tipo de trayectos fueron bastante comunes e intensos, me permitieron tener una visión más amplia del problema de estudio: los distintos escenarios de formación inicial del profesorado de las ENR de México.

Durante la ruta seguida por un servidor para realizar el trabajo de campo en la ENR de Saucillo —de Delicias, Chihuahua, hasta Saucillo, Sonora, en autobús, y de aquí en taxi hasta la escuela—, dos cosas llamaron la atención de este autor: los excelentes suelos agrícolas oscuros, sobre todo en el trayecto Delicias–Saucillo, y el ambiente social tenso que se respiraba en las demás entidades del norte de México, producto del narcotráfico.

La memoria colectiva de los normalistas de Saucillo, particularmente la del profesorado de mayor antigüedad en el plantel, está ligada a los maestros, estudiantes y campesinos que asaltaron el 23 de septiembre de 1965 el Cuartel Madera, un destacamento del ejército mexicano en el estado de Chihuahua. Por otro lado, en cuanto a la articulación educativa, existen ligas académicas entre la ENR de Saucillo y la de Aguilera, por la proximidad geográfica y porque algunos de los maestros de Saucillo estudiaron en Aguilera.

Escuela Normal Rural General Plutarco Elías Calles, El Quinto, Sonora

La ENR de El Quinto, Sonora, enclavada en el noroeste de México y al sur de Sonora en la región de la cultura y pueblo mayo, se caracteriza por tener una intensa agricultura de exportación, gracias a la política comercial agroexportadora que el expresidente Plutarco Elías Calles, de origen sonorenses, impuso a México a fines de 1930, la cual benefició a los valles del Mayo y Yaqui de Sonora, así como a otros lugares de este país.

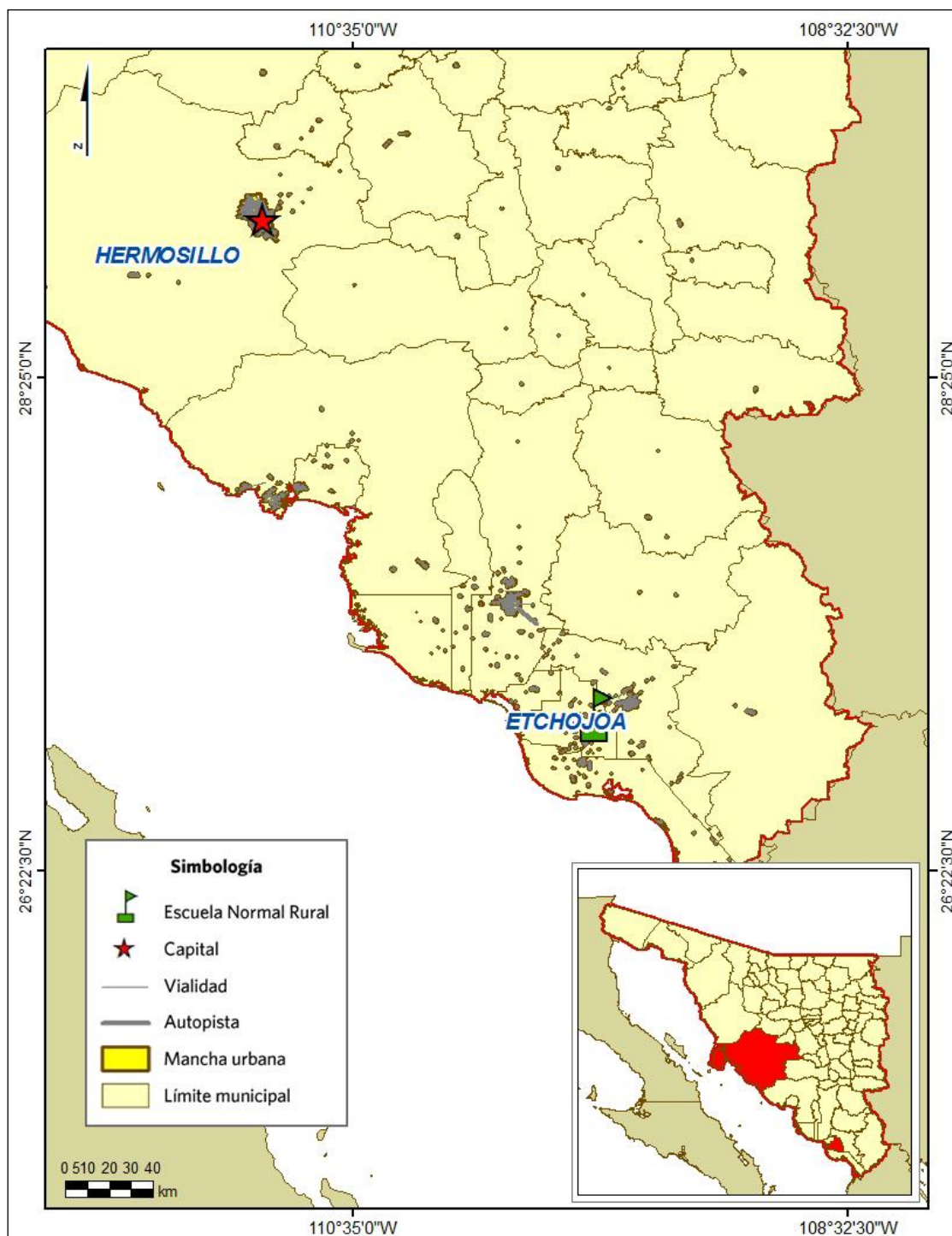
La ENR está enclavada en el valle del Mayo y en la Llanura del Sur de Sonora, y a su vez pertenece al municipio de Etchojoa (*ver fig. 3.31 y mapa 3.17*); no obstante, la gente relacionada con esta escuela se mueve más entre Navojoa y la ENR de El Quinto, cuyos terrenos pertenecen al municipio de Etchojoa. Las ENR de Hecelchakán, Campeche, y El Quinto, Sonora, son por su ubicación geográfica las más ligadas a las costas marítimas; en el primer caso, hacia el Golfo de México; en el segundo, hacia el Océano Pacífico, por lo que son aprovechadas, particularmente por los estudiantes normalistas de El Quinto, como espacios de esparcimiento. Por ejemplo, noté, durante mis visitas de campo, que la gente a menudo se refería a la playa de Huatambampo como el lugar de recreación de los estudiantes de El Quinto durante los fines de semana.

Fig. 3.31 Entrada principal de la ENR de El Quinto



Fuente: <http://www.snte.org.mx/seccion28/vernoticias/1097/16/escuela-normal-rural-quinto-celebra-80-aniversario>

Mapa 3.17 Escuela Normal Rural General Plutarco Elías Calles, El Quinto, Sonora

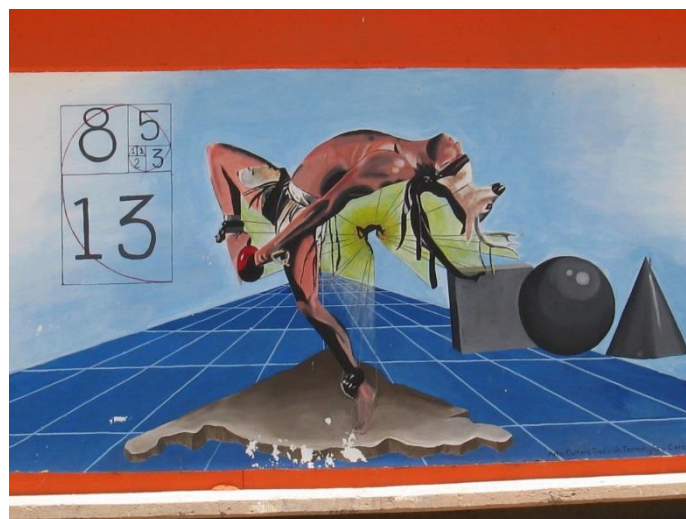


Nota: la distancia entre la ENR y la ciudad capital es de 265 km

Fuente: elaboración propia con base en Google Earth (2013) e Instituto Federal Electoral (IFE, 2012)

Entre los atractivos culturales del estado de Sonora destaca la música, cuya representación máxima es la “Danza del venado”, plasmada en los escasos murales que existen en este recinto educativo (*ver fig. 3.32*).⁴⁰

Fig. 3.32 *Danza del venado*, mural conmemorativo del aniversario núm. 85 de la ENR de El Quinto



Fuente: foto personal, marzo de 2015

Ir en transporte público de la ciudad de Navojoa, Sonora, a la normal de El Quinto es observar y comprobar la fuerte actividad agrícola que hay en la región. El territorio del valle del Mayo es en general árido, sin embargo, el río Mayo, así como la infraestructura hidráulica, ha hecho posible que prevalezca la actividad agrícola y ganadera (porcina y bovina). También destaca el clima extremo durante parte de la primavera y el verano, debido a las temperaturas superiores a los 47 °C en el municipio de Etchojoa, donde está asentada la normal de El Quinto. Los residentes de este lugar cuidan de no salir al aire libre entre las 14:00 y las 17:00 hrs., por el intenso calor que quema el rostro a manera de ráfagas de fuego; de ahí que el sistema educativo de Sonora adelante el cierre del año

⁴⁰ Cuando el que escribe estas líneas era adolescente, tuvo la oportunidad de vivir la experiencia visual y auditiva de esta danza en su ciudad natal, Aguascalientes, debido a que el gobierno federal de 1970-1976 buscaba recobrar la “unidad nacional”, entre otras acciones, mediante la difusión del folclore de México, como distractor, en un contexto de fuerte represión antes y durante este régimen (*ver “Escuela Normal Rural Profra. Amina Madera Lauterio, El Cedral, San Luis Potosí”*). Otro atractivo del estado de Sonora es su gastronomía ligada al mar (cocinan la mantarraya) y a la ganadería (hay una variedad de cortes de carne de res). Por lo tanto, en los convivios efectuados en la ENR de El Quinto siempre está presente.

escolar en las escuelas públicas del estado a principios del mes de junio, para evitar cierto tipo de males, como la deshidratación.

Los estudiantes de esta escuela están separados de la actividad política de la FECSM desde 1983, año en que integrantes de los gobiernos federal y estatal, por un lado, y padres de familia, por el otro, acordaron que, a cambio de no cerrar definitivamente esta escuela, los estudiantes no participarían en la vida activa de la FECSM. Si esto no se cumplía, cerrarían definitivamente la ENR de El Quinto.

En 2015, en una entrevista realizada por el responsable de esta investigación, un profesor contó que meses atrás, a raíz del conflicto de los 43 estudiantes de Ayotzinapa, una representación del gobierno federal acudió a la escuela a mostrar fotografías (y a recordar el acuerdo de 1983) de algunos estudiantes de esta ENR vistos en una reunión interna de la FECSM acontecida entre 2014 y 2015. Las autoridades de la escuela respondieron que sí eran estudiantes de El Quinto, pero que habían acudido a título personal, por lo que no significaba que el resto de la comunidad también estuviera involucrada en ese acto. Las preguntas que ambos nos hicimos fueron las siguientes: ¿cómo salieron esas fotografías de dicha reunión interna?, ¿acaso la FECSM tiene infiltrados del gobierno federal en turno?

Sea como que fuere, de 2014 a 2016, observamos que efectivamente la comunidad estudiantil de El Quinto está ajena a la vida política de la FECSM, de tal modo que se respira un ambiente apolítico, donde tampoco sólo van los hijos de obreros y campesinos pobres, sino también de otros estratos económicos, pero ¿por qué razones? Una de ellas es que varios estudiantes de distintos planteles coinciden en que el espacio de las ENR se tiene que abrir también a otros estratos económicos del estudiantado. Frente a esta polémica, los estudiantes me precisaron por separado que, debido a la procedencia actual de algunos alumnos, la participación política de los miembros estudiantiles no es intensa ni sostenida a favor de su escuela.

En aquellos mismos años, observé que en esta ENR tampoco había un amplio debate sobre la política educativa del enfoque por competencias, insertado en el Plan de estudios 2012 vigente. Asimismo, me llamó la atención que los alumnos, hombres y mujeres, presentaran obesidad o sobrepeso. Cuando le comenté al director en turno que este padecimiento estudiantil no era frecuente encontrarlo en los demás planteles de las ENR del país, me comentó que no había reparado en este problema. Añadió que él siempre tomaba nota de las constantes peticiones de los alumnos para mejorar la dieta que se daba

en el comedor del internado de la escuela, de tal forma que siempre intentaba mejorar el tipo de alimentación del estudiantado. En efecto, pude comprobar que la dieta de este plantel era mejor que en el resto de las ENR.

3.3. Saberes previos

Los alumnos que deciden quedarse en las ENR se enfrentan muchas veces a un sistema que homologa el conocimiento y que les niega la historia personal que construyen con ideas o saberes previos.

Los saberes previos y heterogéneos de los alumnos frecuentemente chocan con una cultura escolar homogeneizadora que mata las distintas subjetividades que traen aquéllos, esto es, se imponen los conocimientos “mínimos necesarios” a los que habrán de acceder los educandos; esta situación de “matar al otro” por la vía de negar una historia de conocimientos personales es un factor de riesgo en la deserción y fracaso escolar.

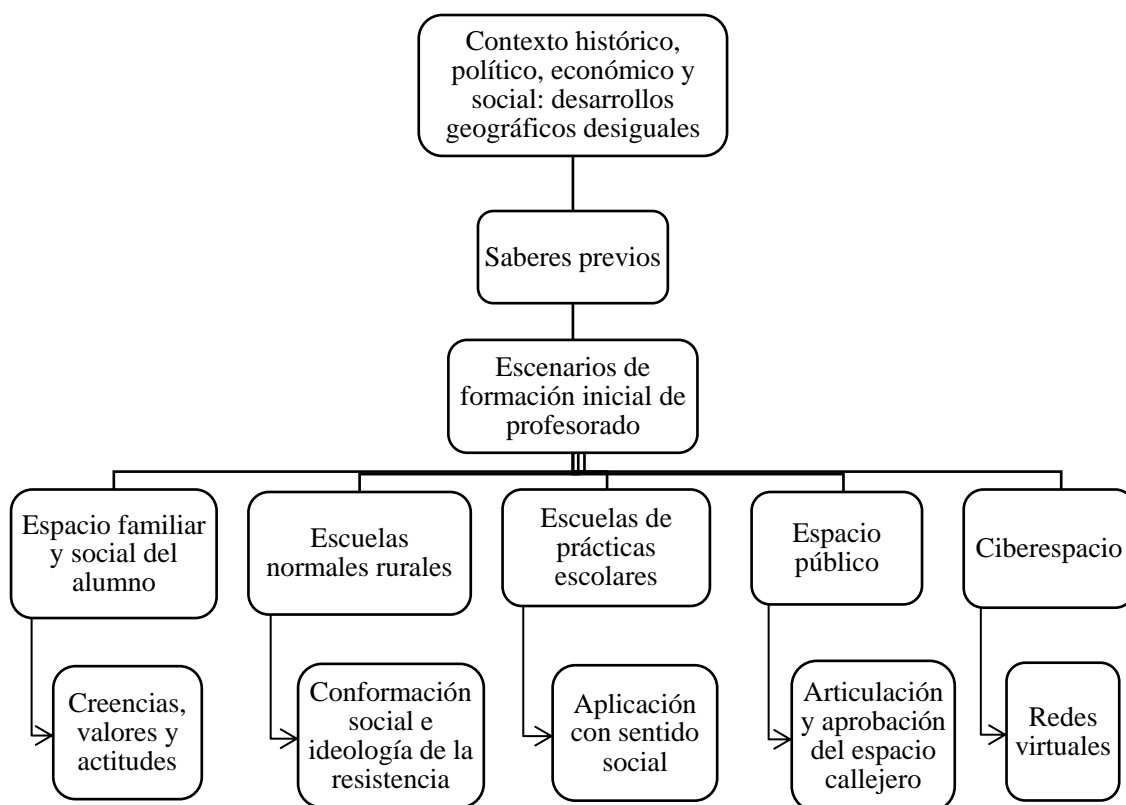
Cordero y Svarzman (2007, p. 197) expresan que las ideas previas son construidas por los alumnos de manera autónoma —no pasiva— y que en todo caso el docente debe fomentar en el alumno aquellos conceptos —más que datos— útiles que se relacionen con los nuevos conocimientos, para que garanticen una relación lógica y una efectividad en la construcción del conocimiento, el cual, bajo un sistema escolar, será organizado con un plan y programas de estudio. Así, para ingresar a algún plantel de las ENR se necesita contar con estudios concluidos de bachillerato, requisito que las autoridades educativas de la SEP piden a los alumnos aspirantes a la modalidad de estudios normalistas desde 1984. Es lógico pensar que estos alumnos ostentan una serie de *saberes*⁴¹ *previos* (ver fig. 3.33) que les permitirá situarse en una situación no de *punto de partida*, sino de *punto de llegada*⁴² para explorar nuevos horizontes en su formación personal. La formación inicial del profesorado propiciará en los alumnos una toma de conciencia de sus saberes previos

⁴¹ Entendidos los *saberes* como el conjunto de conocimientos que el alumno adquiere en una situación de socialización en los ámbitos educativo y cotidiano donde se desarrolla.

⁴² El *punto de llegada* es de complejidad distinta al *punto de partida*. Se define como el ejercicio mental y colectivo que permite no sólo partir de algo preestablecido, sino, además, ensayar y concretar otras posibilidades de aprender el conocimiento escolar y social dentro y fuera del aula. Así, los saberes previos (lo ya conocido) son puntos de llegada porque, desde esta visión, se podrían construir otros caminos como puntos de partida para alcanzar nuevas visiones individuales y colectivas del conocimiento y de la vida en general.

mediante el conflicto cognitivo o de la búsqueda de la complejidad del conocimiento científico por destacar.

Fig. 3.33 Saberes previos



Fuente: elaboración propia, 2012

3.4. Escenarios de formación inicial del profesorado: familiar, escolar, espacio público y ciberespacio

Los escenarios de formación inicial son múltiples y se interrelacionan permanentemente entre sí, en un contexto histórico, político, económico y social particular y cambiante. Estos escenarios ubicados en el medio rural y que interactúa dialécticamente con el medio urbano son:

1. Espacio familiar y social del alumno
2. Escuelas normales rurales
3. Escuelas de prácticas escolares
4. Espacio público
5. Ciberespacio

Cuando a juicio de los alumnos la aplicación de políticas educativas de Estado a las ENR obstaculiza su formación inicial, éstos expresan su rechazo por medio de movilizaciones en los espacios urbanos de la entidad federativa correspondiente.

Las movilizaciones o marchas son dirigidas hacia los edificios donde se encuentran las oficinas de la Subsecretaría de Educación Normal relacionada con los asuntos de la ENR, a cargo del Estado en cuestión. Las movilizaciones suelen ocurrir también en memoria de los compañeros caídos en las luchas estudiantiles y sociales. La organización de estos actos corre a cargo del comité central de la FECSM.

Espacio familiar y social del alumno

El espacio familiar y social del alumno de formación inicial del profesorado se remite al territorio rural; en general, los alumnos provienen de núcleos familiares con una situación económica precaria. Paradójicamente, esta realidad es un requisito formal del sistema de normales rurales y, particularmente, de la FECSM, para poder ser candidato a ingresar en alguno de los dieciséis planteles de dicho sistema. Cuando los jóvenes concluyen su bachillerato, viven en el dilema de ¿qué hacer?, por lo que algunos escogen una ENR no sólo para seguir estudiando, sino también por el apoyo económico y de internado brindados. La familia y la realidad social forman parte esencial de la historia personal del futuro maestro rural al llegar a la escuela normal. Las historias personales de los alumnos se cruzan en el camino de la precariedad de recursos materiales de sus respectivas familias.

De igual manera, estas familias destacan por estar organizadas de manera horizontal, donde es común encontrar dos o hasta tres generaciones consanguíneas en un mismo techo. En ellas se refuerza una serie de creencias, valores y actitudes del futuro maestro rural, tales como el *respeto* a los adultos mayores, el *compromiso*, la *solidaridad* y la *justicia social*.

En los estados del centro-sur donde se localizan ENR, como Campeche, Chiapas, Guerrero, Oaxaca, Puebla y Tlaxcala, la realidad social del alumno normalista gira alrededor de lazos comunitarios con tradiciones y costumbres arraigadas, entre ellas, el trabajo comunitario o *tequio*, en el cual los adultos participan en labores comunitarias de manera gratuita cada vez que se requiera y en beneficio de su localidad. Esto posibilita una rápida integración del alumnado, al ingresar por primera vez, a la dinámica interna grupal con que los jóvenes normalistas suelen trabajar en sus respectivos planteles.

En el resto de las entidades con ENR, la realidad social de los jóvenes de las comunidades rurales está más expuesta a la dinámica del proceso de urbanización y sus implicaciones para la vida familiar y erosión de sus costumbres y tradiciones. No obstante, en ambos casos, los jóvenes tienen un origen común: la precariedad económica familiar. Históricamente, los habitantes de las localidades donde se encuentran las ENR han dado muestras de *solidaridad* con los alumnos que estudian en estos centros educativos; por ejemplo, en los inicios de esta modalidad educativa, las comunidades locales dieron muestras de ser progresistas e ir a la vanguardia cuando aceptaron el modelo educativo de las ENR: defendieron, en un contexto de ambiente social conservador dirigido por las élites políticas, económicas y religiosas en las décadas de 1920 y 1930, el derecho al acceso a la educación de la mujer y a los internados mixtos.

Actualmente, la sociedad se encuentra dividida en cuanto a la pertinencia de las ENR, existen los que defienden estas escuelas por ser un factor de oportunidades educativas para los que menos tienen, pero también se encuentran los que abogan por su desaparición debido a que las consideran “nidos de guerrilleros”. Los *mass media* juegan un papel esencial a la hora de abonar la distorsión y desencuentros entre los integrantes de la sociedad mexicana en relación con la pertinencia y vigencia actual del proyecto académico de las ENR.

Los habitantes con terrenos colindantes a las instalaciones de las ENR funcionan como una especie de *Estados-tapón*,⁴³ entre el poder estatal y el espacio de la escuela normal, al amortiguar las fricciones y tensiones entre las partes, pero a menudo esos terrenos, usados por sus dueños, sirven de escudos y defensa a favor de las ENR, ante las arremetidas o agresiones a esas instalaciones y a sus habitantes por la fuerza pública del Estado. Además, los terrenos pertenecientes a las ENR no sólo son defendidos, sino también codiciados e invadidos por personas y grupos sociales diversos; así, la tenencia de la tierra es puesta en entredicho y esto genera una desventaja para las normales rurales porque la disputa por la posesión de la tierra es competencia del poder federal, cuyos juicios agrarios son lentos y largos.

Un factor en la disminución de los terrenos de las ENR se da porque las tierras dejan de ser productivas al descender los recursos económicos destinados a trabajarlas y, además, el plan de estudios de la Licenciatura de Educación Primaria, por ejemplo, no obliga al alumno a desarrollar labores agrícolas y pecuarias, actividades que corren a cargo del comité estudiantil encargado del eje productivo en cada una de las ENR.

Escuelas normales rurales

Es claro que toda escuela contribuye a crear condiciones de conformación social, en el sentido de fomentar una serie de normas, valores y actitudes entre el alumnado, para dar sentido a las relaciones sociales de poder de clase que favorezcan a una minoría. En un marco jurídico de normas estructuradas en el derecho individual burgués, contrarias al derecho colectivo, se fomentan el individualismo, el orden, la disciplina, la jerarquía, entre otros, a tal grado que la justicia social, la solidaridad, la autonomía, la libertad, el compromiso, la igualdad, el respeto y la responsabilidad son valores que no tienen cabida en el actual capitalismo global burgués, el cual usa tanto a la escuela como a los *mass media* para combatir el supuesto carácter subversivo de estos valores, presentes en las ENR desde su nacimiento y, además, parte sustancial de la motivación de los alumnos para encauzar una praxis política permanente en distintas escalas espaciales de lucha.

Otro elemento primordial de las ENR es el internado, considerado como un mecanismo que permite homogeneizar al estudiante en la dinámica de la ideología dominante, en

⁴³ Casos de la geopolítica estatal en Suramérica son Paraguay y Bolivia, al funcionar como *Estados-tapón* que amortiguan los intereses de Argentina y Brasil (Sanguin, 1981).

tanto que regula la conducta de los futuros maestros de educación básica, pero al mismo tiempo conforma dispositivos, representaciones e imaginarios (Hernández Grajales, 2007) en los propios alumnos de origen campesino, más allá de su condición de clase social.

El internado (...) del normalismo rural de 1931 para Mactumactzá (...) distribuye y organiza tiempos y espacios que, igual procura la higiene como controla el cuerpo; promueve la disciplina escolar (...) como igual controla (...) las instituciones y la estructura de poder. Es la historia del cuerpo, de los espacios de control y vigilancia, de la disciplina y de la salud, del respeto y el orden, los que están implicados en dicha infraestructura (Hernández Grajales, 2007).

Asimismo, el internado da una mayor identidad del alumno con su escuela y con la vocación del ejercicio profesional magisterial para el futuro. En 2014, algunos de los responsables de la ENR de Mactumactzá lo comprobaron: por decreto gubernamental, dicho centro escolar perdió la modalidad del internado mixto en 2003, y los encargados consideran que el alumnado que ha seguido llegado después de ese año tiene un menor compromiso con su formación inicial.

La organización espacial del interior de las ENR es múltiple y variada según el plantel en cuestión. En general, cuenta con los siguientes espacios:

- Plaza cívica
- Edificio administrativo
- Biblioteca
- Auditorio
- Zona académica: cubículos de profesores y salones de clase
- Dormitorios
- Comedor
- Lavaderos
- Espacios productivos
- Áreas deportivas
- Almacén escolar

Un elemento sustancial trabajado por la geografía política refiere a los espacios de poder estructurados por los grupos de poder a diferentes escalas: internacional, nacional y local; para nuestro estudio, tomamos esta última, particularmente la escuela normal rural. Pero, previamente, esa estructura conlleva la producción misma de espacios o escalas, y en las ENR observamos que dicha producción está sujeta a las condiciones histórico-materiales

y, por lo tanto, está en permanente contradicción. También, la geografía política toma en cuenta el discurso teórico de la *realpolitik* para resaltar la correlación de fuerzas entre contrarios, la cual está determinada por un conjunto de variables históricas, políticas, económicas y sociales, y está a favor de alguno de ellos, así como del grupo de poder correspondiente, por lo que le permitirá al grupo triunfador contar con un control y dominio del espacio y sus poblaciones.

La *realpolitik* no acepta juicios de valor sobre si esto o aquello está bien o mal, sólo resalta la realidad tal como es a partir de la correlación de fuerzas desarrolladas. Hernández Grajales (2007), sin estar convencido de dicho planteamiento teórico, considera que la *realpolitik* es útil, en parte, para identificar, explicar y comprender la realidad vivida en cada uno de los dieciséis planteles de las ENR; por ejemplo, en algunos de ellos, como en el de El Cedral, S. L. P., las autoridades tienen el control formal y funcional; sin embargo, en la normal de Ayotzinapa sucede relativamente lo contrario: los alumnos controlan el funcionamiento de su escuela y dejan a las autoridades la parte formal y/o administrativa; no obstante, cuando los alumnos observan que las autoridades administrativas ponen trabas en la continuidad de su formación escolar, presionan y desalojan a esos funcionarios académicos del plantel.

Esto resulta escandaloso para quienes creen en la educación convencional caracterizada por figuras y funcionamientos delimitados por el poder de la autoridad en sus diferentes niveles y actuaciones. A pesar de ello, en la normal de San Marcos, Zac., las autoridades académico-administrativas permanecen en sus cargos por un periodo de dos años y, al término de éste, son suplidas por otra administración, debido a que la finalidad es tener una relación óptima con el alumnado. Pero ¿por qué se da la correlación de fuerzas entre directivos y alumnos que miden y muestran el grado de poder que ostentan ambas fuerzas al interior de los planteles de las ENR? En parte, porque el sistema educativo mexicano es controlado tradicionalmente, desde la década de 1940, por grupos conservadores y corruptos que conciben los espacios escolares como cotos de poder, amparados por la falsa legitimidad del desacreditado SNTE. Esto se traduce a menudo en el proceso de enseñanza-aprendizaje con prácticas autoritarias y verticales, inaceptables para cierto tipo de alumnos, como los de las ENR, fuertemente politizados hacia la izquierda.

Sin embargo, los estudiantes de las ENR son partícipes habitualmente, en un grado u otro, del poder sobre el espacio escolar. Recordemos que las propias autoridades federales y

locales fueron quienes invitaron a los alumnos a involucrarse, paradójicamente, en la construcción de las instalaciones de sus planteles en los inicios de esta modalidad educativa; entonces, los alumnos sentían suyos los planteles donde estudiaban. La educación de tipo socialista, prioritariamente a favor del medio rural, durante el gobierno de Cárdenas (1934-1940) y el nacimiento de la FECSM en 1935 fueron factores que empoderaron, con el tiempo, a los estudiantes de cada una de las ENR existentes en la historia educativa de México. Ese empoderamiento logrado por los alumnos aglutinados en torno a la naciente FECSM les dio a la vez capacidad de autonomía frente a otros actores educativos, cuyo nivel de cercanía entre sí estará en función de los objetivos perseguidos por los propios alumnos.

Así, la proxemia entre alumnos, autoridades y personal tanto académico como administrativo es cercana en las actividades y espacios relacionados con la vida académica y lo referente a cualquier trámite académico-administrativo escolar. Sin embargo, el nivel de proximidad es lejano en otros ámbitos, en particular, donde los alumnos comen, duermen, se recrean, realizan seminarios independientes de formación política e ideológica y hacen sus tareas; en dichos lugares, los estudiantes desarrollan espacios de libertad, en situación similar a la escuela libertaria o anarquista.

Para los normalistas, todos los espacios que constituyen la ENR son importantes, pero tres son los prioritarios y están representados por el sentir del internado, lo colectivo y cohesión de ellos, de cara a los otros actores encarnados por las autoridades educativas. Esos espacios son el área de *dormitorios*, porque representan la casa para ellos; el *comedor*, en alusión al sustento fisiológico, y el *teatro/auditorio*, lugar donde se realizan las asambleas y se toman decisiones colectivas, la mayoría de ellas para defender esta opción educativa.

El área de dormitorios es expresión de autonomía a favor de los alumnos; previamente, el sitio se organiza por secciones, cada una de ellas corresponde a un grado y grupo determinados; por ejemplo, la de primer grado está dividida a su vez en 1° A, 1° B y así sucesivamente. Los alumnos son quienes se encargan de mantener limpio el espacio de dormitorios y de baños.

El comedor estudiantil retrata fielmente los estira y afloja de una política de Estado manipuladora a la hora de asignar recursos económicos a las ENR, los cuales están en

función de la situación política prevaleciente en el plantel en cuestión; es decir, si los alumnos manifiestan un fuerte activismo político, más allá del plantel, la respuesta del Estado será un recorte a los recursos asignados para su alimentación. En algunos planteles, parte de los Módulos de producción se dedica a fortalecer la dieta de sus comedores; no obstante, los ecónomos reconocen hacer esfuerzos extras para que el dinero disponible, asignado por la administración pública federal, vía los gobiernos locales, permita el funcionamiento de este espacio:

“Aquí llegan las muchachas bien flaquitas”, dice Hermelinda Hernández, quien tiene más de dos décadas de trabajar en la ENR. A cargo de la cocina, desde hace ocho años y cinco más en el almacén, la mujer asegura que el presupuesto no es suficiente para alimentar a 434 “jovencitas que están estudiando (...), por eso hemos tenido que ir reduciendo las porciones que les damos (...). A veces se quedan con hambre porque no alcanzamos a preparar todos los alimentos necesarios, y no pueden servirse una segunda ración”, lamenta Hermelinda.

Este espacio también requiere ser remodelado. Las hornillas de las estufas ya no funcionan correctamente y desde hace varios años “truenan” por la acumulación de gas. “Están llenas de tizne y vivimos con el peligro constante de que nos exploten algún día”, dice la mujer que ha visto pasar más de 18 generaciones de estudiantes.

Además, ante la insuficiencia de utensilios y planchas para calentar algunos alimentos, “las muchachas se han tenido que adaptar a comer las cosas frías. Igualmente hacen falta charolas, aparatos electrónicos, ralladores de queso y carne molida” (É. Ramírez y Betancourt, 2008b, p. 3).

Los espacios productivos en las ENR tienen como antecedente las escuelas centrales agrícolas y las escuelas regionales campesinas de las décadas de 1920 y 1930, respectivamente, inspiradas en la Revolución mexicana de “tierra y libertad” y en la reforma agraria a favor del campesino. De igual manera, los espacios productivos han estado ligados a la política de Estado, al modernizar y civilizar el campo mexicano, y a la escuela de la acción, al intentar formar maestros de educación básica que estén capacitados en manejo agrícola, ganadero y oficios diversos.

Los esfuerzos realizados en estas modalidades educativas campesinas fueron múltiples y variados bajo el patrocinio del Estado, pero las contradicciones siempre existieron de origen dentro del Estado mexicano de economía capitalista dependiente, cuya definición

de la tenencia de la tierra, la asignación de las tareas del trabajo diverso y las ganancias obtenidas no tenían un claro beneficiario entre SEP, escuela y comunidad. Esta contradicción, junto con la homologación de un plan de estudios único para las normales urbanas y rurales desde 1946, con un claro perfil ciudadano, ha hecho que los espacios productivos de las ENR sean cada vez menos.

Tinoco y Hernández (2008a) expresan que en la normal de Saucillo, Chih., existen dos Módulos de producción, un caso excepcional en las ENR. El primero está dedicado a la crianza de cerdos; el segundo, a la producción de frutales, durazno y chabacano:

Los cerdos son alimentados con las sobras de la comida de las alumnas, por lo que invierten poco dinero en comprar alimento especial; además, cada semana se arman un rol para atenderlos: alimentarlos tres veces al día, vigilar que tengan agua en los contenedores y limpiarlos en la mañana y en la noche (p. 2).

Así, uno de los fines perseguidos en este tipo de actividad escolar consiste en que

... los módulos de producción son creados para que las alumnas aprendan cómo crear empresas sustentables, desde la organización hasta su manejo, para que al momento de ir a una comunidad pongan en práctica dichos conocimientos y generen maneras de supervivencia para la comunidad (Tinoco y Hernández, 2008a, p. 3).

Contrario a lo que sucedió en 2008 en el área de producción de la normal de Aguilera, Dgo.:

Hasta hace cinco años, la Normal todavía contaba con módulos de producción: se criaban gallinas y conejos. En la que fuera una de las escuelas más productivas de la región, las instalaciones, algunas destruidas y otras abandonadas, siguen a la espera de que los alumnos tengan interés de impulsar proyectos productivos (Tinoco y Hernández, 2008b, p. 3).

En la década de 1930, la normal de Aguilera fue Escuela Central Agrícola, en la que hubo momentos de gran dinamismo productivo, tal como lo sostiene Braulio Meraz Nevárez (citado en Tinoco y Hernández, 2008b), alumno de esta escuela durante aquel tiempo:

... la escuela contaba con talleres de carpintería, torno y herrería; galerías para almacenar granos, un gallinero y departamentos de incubadoras, dos establos con toros y vacas de la raza hereford; chiqueros donde se criaban cerdos de la raza polan chain

color prieto, con mancha en la frente y patas blancas (...), se contaba con ejemplares equinos de la raza percherona; algunas yeguas de sangre inglesa, burros manaderos, todos importados de Suiza y Estados Unidos.

Además, el departamento de lechería que contaba con descremadoras, pesa leches, batidoras, moldes para hacer toda clase de quesos y otros derivados lácteos. Así como un molino que dotaba de energía eléctrica a la escuela (p. 3).

Tinoco y Hernández (2008b, p. 3) exponen que siempre y cuando los alumnos de este plantel muestren un cambio de actitud para tener una mayor colaboración, las autoridades educativas del estado de Durango estarán dispuestas a ayudarlos; sin embargo, en el fondo, se busca desactivar la defensa y resistencia que el estudiantado desarrolla a favor de su centro escolar, tal como lo sostienen las propias autoridades educativas de esta entidad, según mencionan Tinoco y Hernández.

En los aniversarios de las ENR, una de las actividades representativas que se llevan a cabo es el concurso de murales hechos por algunos alumnos de las dieciséis ENR. En los murales se visualiza el contexto de lucha político-académica por el que han transitado las distintas generaciones de estas escuelas; además, son una oportunidad para que los alumnos concursantes desarrollen su creatividad a través de la pintura.

Escuelas de prácticas escolares

Parte del plan de estudios de la formación inicial del profesorado, estructurado para las ENR, gira en torno a las actividades de Observación y práctica docente, desde el primero al último semestre. Al respecto, la SEP (2006, pp. 63-64) menciona oficialmente lo siguiente:

Las actividades de observación y de práctica que los estudiantes normalistas realizan en ella les permite conocer las condiciones reales de trabajo docente (...) las actividades de los temas previstos (...) se preparan y se analizan con la asesoría de los maestros de esas asignaturas.

El plan de estudios establece, además, espacios curriculares específicos –del primero al octavo semestre– destinados a organizar, programar y conducir las observaciones y las prácticas en la escuela primaria, asegurando el acercamiento sistemático al trabajo

en el aula, al ambiente y al entorno escolares. Estos espacios proporcionan a los estudiantes una visión integral de la escuela sustentada en cinco ejes de análisis:

- a) Las condiciones y la organización del trabajo en la escuela.
- b) Las estrategias de enseñanza de los maestros en el aula.
- c) La interacción y la participación de los alumnos en la clase y en las escuelas.
- d) La circulación y el uso de los materiales y recursos educativos.
- e) Las relaciones de la escuela con la familia y la comunidad.

Las ENR son espacios de permanente movilidad estudiantil, unas veces, porque los alumnos van y regresan de visitar a sus familiares periódicamente, en especial los que viven en comunidades cercanas al centro escolar; otras, por el trabajo escolar desarrollado por grupos estudiantiles de distintos semestres en comunidades rurales. Maletas, mochilas y material didáctico son rasgos visibles que acompañan a los alumnos en su ir y venir desde su escuela-casa (ENR).

Los jóvenes normalistas viajan gratis en autobuses de pasajeros cuando los choferes se solidarizan con ellos; cuando no, pagan su pasaje con el escaso capital económico que llevan consigo. Viajan en pequeños grupos de afinidad y amistad hacia las comunidades rurales en las que realizarán sus prácticas escolares, ahí los espera el profesor coordinador de Observación y práctica docente. Asimismo, los profesores, las autoridades, los padres de familia, la comunidad y los alumnos de las localidades y escuelas a donde llegarán los alumnos practicantes se deberán organizar con antelación para recibirlos.⁴⁴

La comunidad y los padres de familia de las escuelas en las que se efectuarán las prácticas escolares organizan y proporcionan directamente a los normalistas los espacios para pernoctar y los tres alimentos del día (almuerzo, comida y cena); en estos casos, las autoridades de los planteles correspondientes son sólo gestores, mientras que, en otras actividades desarrolladas al interior de los planteles, sí intervienen directamente para dar la bienvenida y regular, junto con los profesores que ceden sus grupos, el trabajo desempeñado por los alumnos practicantes.

⁴⁴ Paradójicamente, algunas escuelas de educación básica, próximas a la escuela normal rural circunvecina, no siempre están dispuestas a recibir a este tipo de alumnos practicantes, pero sí a otro tipo de alumnos de escuelas normales estatales o privadas. Con esto, se da una especie de discriminación educativa hacia las ENR.

El almuerzo que los practicantes reciben en las instalaciones escolares se da a la hora del recreo de los alumnos de educación básica, alrededor de las 10:30 a. m. Cuando éste finaliza, los niños de los primeros grados suelen ir por sus profesores-practicantes, lo cual, camino al salón de clases, genera escenas emotivas. Esta empatía surge por varios motivos, entre ellos, porque los practicantes son jóvenes y traen actividades innovadoras, frescas y dinámicas; además, en algunos casos, esos alumnos practicantes suplen a padres ausentes.

La comida y la cena se sirven en las casas que la comunidad presta a estos alumnos durante su estancia en la localidad. Cuando concluye la jornada frente al grupo escolar, inicia el compromiso social de los estudiantes normalistas con la comunidad que los recibe, pues sólo así la praxis política adquiere sentido y compromiso, la cual se refleja en una serie de actividades ejecutadas por el estudiantado que se organiza en pequeños grupos: unos pintan butacas y paredes de la escuela a la que fueron asignados; otros organizan cafés literarios con niños y adultos, y existen quienes organizan torneos de fútbol con los pequeños de la comunidad, entre otras actividades.

En la tarde previa al cierre de actividades en la escuela donde desarrollan su práctica docente, los alumnos practicantes recorren los comercios del pueblo para buscar y comprar un regalo destinado al profesor o a la profesora que les cedió su grupo durante una semana. Este presente lo obsequian el último día de actividades dedicado a la observación y práctica escolar.

Espacio público

Contrario a lo que se piensa, el espacio público ha estado reservado históricamente para los que ejercen el poder. Los espacios públicos más representativos son las plazas y las calles, en donde los poderosos presumen del poder que ostentan, ya sea para mostrar su poderío militar, manipular a las masas en actos de lucimiento personal, como lo hacen muchos gobernantes en turno, o reprimir las movilizaciones del proletariado y demás grupos organizados. La producción de esas escalas o espacios para distintos fines está antecedida del diseño, por ejemplo, de calles bien delineadas para tener un mayor control social, piénsese en el sentido original que tuvo la creación de los *boulevards* en París, en el contexto de la toma de la Bastilla.

Con la revolución del automóvil, a principios del siglo XX, los poderosos concedieron cierto poder al automotor de combustión interna y el auto se convirtió, mediante el espacio de flujo de la calle, en el cuidador de ese espacio público estratégico mientras la élite no lo necesitara para sus propios intereses. Bajo esta postura o antítesis, rompemos la tesis de quienes consideran que el automóvil es el amo de las calles.

Ciertamente, detrás del control y flujo prioritario de unos, llámense autos, sobre otros, los peatones, están los intereses de ciertas compañías transnacionales del petróleo y de la industria del automóvil que presionan a gobernantes en turno para que sus inversiones productivas no sean afectadas, es decir, hacen que la gente se haga cada vez más dependiente del uso del automóvil particular (aun en las ciudades periféricas). Esto se constató en la segunda mitad del siglo XX y principios del XXI, particularmente en E. U. A., cuando se planificó un modelo urbano cercano al denominado *salvajismo*.

Al caso, la producción de escalas, concebida por Harvey (2005), va acompañada, recordemos, por una lucha de clases y decisiones políticas. Una decisión política es construir un marco legal, amparado en el derecho individual burgués, que regula y limita el uso del espacio público a la ciudadanía y sus expresiones espontáneas con el fin de favorecer el poder de clase de la élite.

Esas expresiones potencialmente espontáneas son, en efecto, frenadas por legislaciones que prohíben toda manifestación callejera, a menos de que la autoridad dé su autorización. Esta situación es recurrente en países desarrollados, pero en los del sur, particularmente en la legislación mexicana, existe la libertad, amparada en el marco jurídico, de la libre organización y manifestación del pueblo en los espacios públicos.

Sin embargo, en México, desde la década de 1970, la dupla *mass media* e industria del automóvil fomentó más el uso de la calle como espacio de flujo que como lugar de encuentro y estar. Las calles peatonales nunca han sido una prioridad esencial para los planificadores urbanos coludidos con el poder de clase burgués, pero, cuando la izquierda moderada del Partido de la Revolución Democrática (PRD) llegó al poder gubernamental de la Ciudad de México a fines de 1990, se hicieron intentos ligeros por revertir la situación prevaleciente de menosprecio a las calles peatonales, ya que se intentó que fueran más humanas y potenciales para ejercer momentos de encuentro y conversación entre los ciudadanos.

Cabe aclarar que la discusión sobre el uso de las calles en la Ciudad de México se dio en el contexto de un caos vial y, en consecuencia, de un aumento paulatino de la contaminación atmosférica provocada en gran medida por los casi tres millones de automóviles que circulaban en la capital a principios de 1990, con daños irreversibles a la salud humana, especialmente en niños y ancianos.⁴⁵ Al mismo tiempo, surgió El Movimiento Biciletero⁴⁶ en 1991, con objeto de concientizar a autoridades gubernamentales capitalinas y ciudadanía en general en la búsqueda de otras alternativas de transporte urbano, como la bicicleta. Esto fue el preámbulo para que otros grupos se organizaran a favor de este medio de transporte; así, tiempo después, aparecieron los bicitaxis y el alquiler de bicicletas para circular en el Centro Histórico de la Ciudad de México.

¿Por qué los grupos de poder político de derecha e izquierda moderada rechazan el espacio callejero como escenario de movilización, disputa y convencimiento político de la ciudadanía?

Hipotéticamente se cree que la clase política en el poder aparenta un desinterés por el espacio público, pero recordemos que éste siempre le ha interesado para sus fines de clase y manipulación política de masas. Lo que sucede ahora es que el grupo en el poder, al valerse de las TIC y la difusión de la violencia, encuentra nuevas formas de comunicación con la población, a la que atemoriza y arrincona en el espacio privado del hogar. Sin embargo, la calle es un lugar de conspiración política que imposibilita el aislamiento humano, porque su naturaleza es colectiva y de orientación hacia nuevos horizontes de lucha social.

Lewkowicz (2002, p. 130) plantea que la calle argentina, con los sucesos del 19 y 20 de diciembre de 2001, podrá ser denominada *posneoliberal*. Esto se debe a que los ciudadanos de Buenos Aires, sin importar el nivel socioeconómico, coincidieron en un punto cuando las políticas económicas de su gobierno en turno los despojó de lo poco o mucho que tenían: salir a la calle para echar del poder al entonces presidente Fernando de la Rúa. Una situación similar sucedió durante los gobiernos ecuatorianos de Abdalá Bucaram, Jamil Mahuad y Lucio Gutiérrez. ¿Se podrán repetir los fenómenos argentino

⁴⁵ En aquel entonces, se decía que morían veinticinco mil personas al año en la Ciudad de México como consecuencia de la contaminación atmosférica.

⁴⁶ El autor de este trabajo fue miembro fundador del movimiento.

y ecuatoriano de echar del poder a sus gobernantes en otros puntos de la geografía política de América Latina?

En España, con la crisis económica auestas y los recortes al por mayor que sucedieron después de 2008, una serie de colectivos convocó a una manifestación en repudio a esos recortes, frente al Congreso de los Diputados, el 25 de septiembre de 2012 (25-S), en donde hubo detenciones por parte de la policía madrileña. Días después, Roitman (2012, p. 8) escribió un artículo sugestivo titulado “¿Sirve de algo manifestarse?”, en el que expresa:

Las manifestaciones son la punta del iceberg. No son simplemente reivindicativas, expresan un estado de ánimo, una llamada de atención o un intento de hacer visible un problema. Las hay de derechas y de izquierdas. (...) Si no hay gente protestando, todos aceptan los recortes. Por eso es necesario perseverar y copar la calle, aunque sólo sea para dar testimonio del desacuerdo. No pueden gobernar impunemente. Ese es el valor de las manifestaciones (*ver fig. 3.34*).

Fig. 3.34 Mujer protestando el 25-S frente al Congreso de los Diputados, Madrid, España



Fuente: Periodista Digital (2013).

Planteamos estos antecedentes para ofrecer un esbozo general de la lucha de clases por usar y dominar el espacio de la calle, así como para entender el sentido que adquieren los acontecimientos mundiales producto de una crisis económica y política internacional actual, suscitada desde el segundo semestre de 2008 y evidenciada por el carácter

espontáneo de la población al tomar plazas públicas, como Puerta del Sol, Syntagma, Tahrir, Plaza Verde, entre otras, y calles, como Wall Street, pues enfurecida y harta de políticos y élites económicas clama: “[Somos] el 99 por ciento. Y ese 99 por ciento está tomando las calles desde Madison hasta Madrid, para decir: [‘]No, no pagaremos tu crisis’ (...). Peleamos contra las más poderosas fuerzas económicas y políticas del planeta. Eso asusta” (Klein, 2011a, p. 22).

Por más que la máscara de Anonymous esté presente en las manifestaciones callejeras, convertida ya en un símbolo para muchos de los que han expresado su descontento por la actual política económica mundial, las caras visibles están ahí, no sólo son jóvenes los manifestantes, sino también gente de otros estratos de edad.

En México, esta ola de descontento social y político mundial adquiere una connotación particular en muchas localidades del interior del país (excepto en la Ciudad de México), debido al narcotráfico, el militarismo y paramilitarismo contra la población indefensa, líderes sociales y el movimiento social emergente. Sembrar la cultura del miedo, como táctica de guerra de baja intensidad, ha atrincherado a la gente en sus casas para que el poder de clase de la minoría, por ejemplo, controle los espacios públicos para sus actividades ilícitas y derrote al grueso de la población en sus pretensiones por un cambio radical del estado actual de cosas en la República Mexicana.

Pero ¿qué relación existe entre el espacio público y la ideología de defensa y resistencia que desarrollan los alumnos normalistas a favor de sus centros escolares? De entrada diremos que existe una profunda relación porque, en primer lugar, parte de la formación inicial de profesorado, en su vertiente de praxis política, se adquiere dando la lucha fuera del centro escolar, en los espacios públicos y en las carreteras estatales y federales, por lo que —de acuerdo con un egresado de la normal de San Marcos, Zac.— es un espacio “a conquistar para transformar la sociedad, es discusión, expresión y difusión de sus demandas” (Iván N, comunicación personal, 8 de octubre, 2011), que son puntualizadas por esos jóvenes estudiantes en permanente lucha por defender sus ENR, ya que éstas son sus casas, sustento y oportunidad para una vida mejor.

La FECSM lucha por conquistar el espacio público y se articula en general con otros movimientos sociales, tanto rurales como urbanos, con estos últimos se coordina en las grandes movilizaciones nacionales, como la del aniversario luctuoso de la matanza de

estudiantes del 2 de octubre de 1968 o bien cuando la FECSM organiza su marcha nacional referente a los problemas particulares que las dieciséis normales rurales tienen hasta ese momento. El que escribe estas líneas participó como observador en la marcha nacional efectuada en abril de 2010; saltó a la vista que escasas organizaciones urbanas de la Ciudad de México acompañaran en esa ocasión a los jóvenes normalistas.

El llamado a la movilización es dado de boca en boca, a través de la web y de la publicación de carteles, en donde exponen públicamente los motivos de su movilización (*ver fig. 3.35*).

Fig. 3.35 Cartel que invita a la marcha nacional de la FECSM



**“FEDERACIÓN DE ESTUDIANTES CAMPESINOS SOCIALISTAS DE MÉXICO
HORA DE SALIDA 12 HRS. 27 DE ABRIL DEL ÁNGEL AL ZÓCALO
¡¡¡MARCHA NACIONAL EN MEMORIA DE NUESTROS COMPAÑEROS CAÍDOS EN
LAS LUCHAS ESTUDIANTILES Y SOCIALES!!!**

¡¡¡MIENTRAS LA POBREZA EXISTA LAS NORMALES RURALES TENDRÁN RAZONES DE
SER!!!

POR LA DEFENSA DEL ART. 3° “EDUCACIÓN PÚBLICA Y GRATUITA
EN APEGO AL ART. 6° “LIBERTAD DE MANIFESTACIÓN ENCAUSADA A DEFENDER LO
QUE AL PUEBLO PERTENECE.

MANIFESTAMOS:

RECHAZO Y DEROGACIÓN DE LA ALIANZA POR LA CALIDAD DE EDUCACIÓN (ACE)
RECHAZO AL PEFEN (PLAN ESTATAL DE FORTALECIMIENTO A LA EDUCACIÓN
NORMAL)

REPUDIO TOTAL A LAS POLÍTICAS NEOLIBERALES

RECHAZO A LAS REFORMAS EDUCATIVAS

ALTO A LA FARSA ELECTORAL

ALTO A LA REPRESIÓN CONTRA ESTUDIANTES, COMERCIANTES, CAMPESINOS Y
ORGANIZACIONES SOCIALES.

NO A LA PRIVATIZACIÓN DE LOS SECTORES EDUCATIVO, ENERGÉTICO Y DE SALUD.

NO AL EXAMEN DEL CENEVAL

NO AL RECORTE PRESUPUESTAL.

EXIGIMOS:

RESPECTO A LA ORGANIZACIÓN ESTUDIANTIL DE LAS NORMALES RURALES.

RESPECTO A LOS INTERNADOS DE LAS NORMALES RURALES.

OTORGAMIENTO DE PLAZAS A LOS EGRESADOS DE LAS NORMALES RURALES.

RESPECTO A LA MATRÍCULA.

REUBICACIÓN DEL INTERNADO DE MACTUMACTZÁ, CHIAPAS.

CESE AL HOSTIGAMIENTO A DIRIGENTES DE LAS NORMALES RURALES.

SOLUCIÓN INMEDIATA AL PLIEGO PETITORIO NACIONAL.

LIBERTAD A LOS PRESOS POLÍTICOS Y DE CONCIENCIA, Y LA DESMILITARIZACIÓN
DEL PAÍS.

AUDIENCIA DE CARÁCTER RESOLUTIVO

**“PORQUE LA EDUCACIÓN NO ES UN PRIVILEGIO DE CLASES SINO UN DERECHO
DE TODOS”**

POR LA LIBERACIÓN DE LA JUVENTUD Y LA CLASE EXPLOTADA

¡¡¡VENCEREMOS!!!

EL QUINTO SONORA, SAUCILLO CHIHUAHUA, AGUILERA DURANGO, EL CEDRAL
SAN LUIS POTOSÍ, SAN MARCOS ZACATECAS, CAÑADA HONDA AGUASCALIENTES,
ATEQUIZA JALISCO, TIRIPETÍO MICHOACÁN, EL MEXE HIDALGO, TENERÍA ESTADO
DE MÉXICO, PANOTLA TLAXCALA, TETES PUEBLA, AMILCINGO MORELOS,
AYOTZINAPA GUERRERO, TAMAZULAPAN OAXACA, MACTUMACTZÁ CHIAPAS,
HECELCHAKÁN CAMPECHE.

Fuente: FECSM, abril de 2009

El cartel hace suyo el sentido de clase a la que pertenecen los jóvenes normalistas, la defensa de la educación pública y gratuita, la libertad de manifestar un sentido contrario a las políticas neoliberales y el carácter nacional de sus demandas, más allá de aspectos particulares, como el respeto a los internados de las normales rurales y la demanda de ser escuchados por las autoridades educativas correspondiente en una “audiencia de carácter resolutivo”. El cartel está firmado por las dieciséis ENR, sin embargo, ahí integran a una más, la del Mexe, que desafortunadamente desapareció por decisión política de las autoridades correspondientes.

Ciberespacio

Definimos *ciberespacio* como un nuevo espacio social múltiple de la realidad virtual, compuesto por una matriz de datos digitales, que, al estar conectados a nivel mundial, hacen que el internauta interrelacione su circunstancia personal con la de otros en ese espacio múltiple a ser dominado no necesariamente por ellos, sino por quienes tienen el poder, gobierno y control de la web, más allá de la geografía real concreta (Salas, 2011, p. 8).

A partir de esta definición, esperemos que la geografía (cibergeografía) no termine por hacer el juego sucio a lo que ahora se denomina *colonialismo digital y de banda ancha*, tal como ocurrió con el *colonialismo occidental*, que dispuso de territorios, recursos y personas bajo el argumento del deber moral de dominar el mundo para beneficio de la humanidad (¿?), particularmente entre el siglo XV y hasta mediados del XX, y que ahora persiste con el mismo ropaje pero renovado. De ahí que, para algunos, la geografía esté supeditada a ser sombra del poder y termine a final de cuentas como disciplina conservadora del ámbito político.

Innegablemente, existen bondades del pasado en el saber geográfico que no podemos desechar de un plumazo, sin embargo, ante el carácter conservador que permea buena parte de la discusión teórica de la disciplina geográfica, tendremos que asumir, desde ahora, el desarrollo de una *cibergeografía crítica* con objeto de enfrentar y contrarrestar los modismos geográficos que circulan como verdades absolutas y que, de tiempo en tiempo, dichos modismos, cambian de piel. Entre los factores que intervienen en el desarrollo de la cibergeografía están:

- Investigación y Desarrollo (I&D) del capitalismo global a partir de lo militar
- Capitalismo de ficción (se muestra agradable para el consumo, a partir del consumo de la persona misma)
- Posmodernidad
- Poder de las empresas transnacionales y multinacionales, en particular las dedicadas a los *mass media*
- Filosofía de la ciencia
- Transformación constante de las humanidades y ciencias duras
- Ruptura de paradigmas
- Hombre-Máquina
- Hipertexto

Entre las consecuencias implicadas al usar el ciberespacio se tienen los siguientes aspectos:

- El tiempo es más corto y el espacio más pequeño
- Flujos de información que traspasan fronteras tradicionales, sin respetar la soberanía territorial de los Estados nacionales
- Transformación del lenguaje geográfico
- Representación cartográfica digital
- Estilos de vida de fantasía

Sus impactos son:

- Nueva brecha digital entre países del norte y sur. Evidencia: analfabetismo digital.
- Nuevas formas y fondos para leer un mapa.
- El poder de las élites está “aquí y en todas partes”, y es intangible para la sociedad, por lo que deja en ésta una atmósfera de impotencia.
- Introducción de un *nuevo lenguaje*, el ciberlenguaje, y términos como *arte online*, *generación laptop*, *colonialismo digital*, *ciberpeaje*, etc. En el ámbito de la seguridad: *ciberseguridad*, *ciberdefensa*, *pirata informático (hacker)*, *ciberespía* y *ciberzar*.
- Restricción de acceso y utilización de información a favor de los ciudadanos por órdenes del poder de facto.

- Alineación deliberada dentro del social-conformismo y, por lo tanto, la creación de un nuevo hombre: AABKA (Adults Are Becoming Kids Again, ‘Los adultos que están volviéndose niños de nuevo’). Esto es, el demandar y demandar a cambio de nada, sin importar si es niño o adulto, hombre o mujer.
- Espacios (virtuales) y ciudades que son copia de otros (clonación); por ejemplo, el contenido (texto fantástico) de los centros comerciales. En la obsesión por la realidad, paradójicamente, la copia erosiona el concepto de originalidad y heterogeneidad.
- Disminución de la comunicación intrafamiliar e interpersonal.
- Nuevas enfermedades de la era digital, entre ellas, el *hikikomori* (enclaustramiento) de adolescentes y jóvenes condenados a sus respectivas habitaciones y ensimismados en el ciberespacio, que, mediante aparatos electrónicos, como sucede en casos extremos, como Japón, planean suicidios colectivos por internet.
- Los jóvenes, con excepciones, sólo se *implican* en política, mas no se *comprometen* en la realidad concreta; por ejemplo, el *ciberactivismo digital*.

En este último punto, la Red de Geógrafos de México (a la cual perteneció el autor de este trabajo) se acercó con algunos estudiantes del Colegio de Geografía, involucrados en la vida política-académica del colegio y de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, bajo el propósito de luchar por la defensa y presencia de la disciplina geográfica en el sistema nacional de bachillerato, iniciativa que corrió por cuenta de dicha Red a partir del 2008. ¿Qué sucedió?, a iniciativa personal, la Red invitó a estos jóvenes activistas a participar y estar unidos en la defensa de la geografía ante los embates de la política educativa del Estado mexicano.

Al principio mostraron interés y después se retiraron con argumentos inaceptables en el terreno político, proveniente de una izquierda heterodoxa mal aplicada en relación con la defensa de una disciplina. No podemos dar el salto eficaz a la transdisciplina si antes no somos capaces de creer y defender en la realidad concreta lo poco o mucho que hemos construido de nuestra amada geografía.

Por otro lado, ¿qué relación encontramos entre el espacio geográfico y el espacio virtual? Mientras el primero es una evidencia de lo real y concreto, el segundo es un espacio que simula ser otro y estar conectado con la realidad virtual, resultan tantos “mundos” como

copias por realizar. Asimismo, la cibergeografía entra al debate de las varias dimensiones que adquiere el espacio en su relación, por ejemplo, con las nuevas TIC, es el caso de la discusión en torno a la cuarta dimensión de Reihman y a las simulaciones de Robert Hienlein.

La simulación de la cuarta dimensión de Riehman es más parecida al ciberespacio que las simulaciones de Robert Heinlein, porque, en el primer caso, existe una base de conocimientos matemáticos aplicados a la conformación de una matriz de datos digitales, mientras que, en el segundo caso, las aportaciones de los trabajos de ciencia ficción de Heinlein, si bien se nutren de conocimientos de diversas disciplinas, al final quedan como una visión perceptiva y particular de ver el mundo. Sin embargo, a pesar de ambos autores, creemos que el mundo va más allá de la mera percepción personal, porque es necesario relacionar la parte cognitiva con el ámbito histórico-social a fin de transformar las estructuras imperantes a diferentes niveles.

Ahora bien, ¿cambiaría la concepción del tiempo dependiendo de la dimensión? y ¿cómo? Sí, al incorporar la cuarta dimensión espacio-tiempo de la física a la concepción particular que tienen los diferentes pueblos del mundo sobre el tiempo, pues éste no significa lo mismo para un africano que para un alemán, y lo mismo sucede en relación con el espacio.

Por último, un caso de cartografía aplicada al ciberespacio se da con la representación cartográfica de la ciudad de Buenos Aires, donde se comprueba que el “no centro” es un mito, y la realidad, el centro digital; de esta manera, se refuerza la idea del colonialismo digital. Por ejemplo, el geógrafo argentino Buzai (2007) ha comprobado que un mensaje electrónico enviado desde la ciudad de Buenos Aires a la de Asunción llega primero a E. U. A. y después baja a Asunción en fracción de segundos. Esto demuestra el papel central del mundo digital estructurado por la Red Echelon (Celorio, 2011; ver *Le Monde Diplomatique* en español, 2010, pp. 46-47).

Ciertamente, los adelantos de las nuevas TIC inciden a la hora de borrar las barreras físicas existentes entre los lugares urbanos y rurales, esto se refleja en la presencia creciente de estilos de vida de la ciudad en el campo, por ejemplo, en la vestimenta y en los cambios del régimen alimenticio.

En otro sentido, los estudiantes de las ENR están conectados a la web mediante las computadoras u ordenadores escasos que tienen en sus centros escolares y dormitorios.

Los alumnos se articulan entre sí por medio de diferentes páginas electrónicas, caso del portal de Normalistas y particularmente de www.metroflog/FECSM, o bien a partir de los videos de las ENR que circulan por YouTube, en donde debaten fuertemente con gente ajena a sus ideas político-ideológicas.

3.5. La política educativa del Estado sobre la formación inicial del profesorado en la actualidad

El gobierno federal encabezado por Enrique Peña Nieto pretende establecer un nuevo modelo educativo para la formación inicial del profesorado de educación básica con dos tipos de licenciatura: Educación y Docencia, y Educación Inclusiva, apoyadas en once maestrías, entre ellas, Valores y Desarrollo Humano, Físico-matemático, Lenguaje y Comunicación, y Ciencias Sociales y Naturales (Poy, 2015, p. 35).

Se pretende restringir la matrícula de formación inicial en educación básica a sólo dos opciones, pero paralelamente se pretende ampliar el margen de oferta educativa a nivel de posgrado, por lo que en los hechos podría representar una desvalorización del nivel de licenciatura (adjudicándole el nivel técnico profesional), pues los estudiantes con menores recursos económicos no podrían continuar con su formación de posgrado debido a la necesidad de trabajar al concluir sus estudios de licenciatura.

Asimismo, en noviembre de 2015, el secretario de Educación Pública, Aurelio Nuño Mayer, anunció que el gobierno federal daría a conocer “una nueva estrategia para la formación profesional docente” (A. Muñoz, 2015, p. 7) con más recursos económicos para facilitar que las normales rurales, desde la óptica de las autoridades educativas, no estuvieran fuera del marco legal. Según esta declaración se pretende ofrecer más dinero a las normales rurales, como si con ello se resolvieran los problemas que este tipo de escuelas arrastran desde tiempo atrás.

Entre ellos, el problema de la reforma curricular de la formación inicial del profesorado, ya que, más allá de los foros regionales que abordaron esta temática durante 2014 y parte de 2015, existe un hermetismo sobre la nueva propuesta curricular que originalmente se pretendió establecer en agosto de 2015, y que se pretendía instaurar un año después, en 2016 ¿Qué se trató en estos foros regionales que permita vislumbrar hacia dónde va la formación inicial del profesorado de educación básica en México?

Decíamos en el capítulo 1 que el gobierno federal presentó su Modelo Educativo 2016 en agosto de ese año como parte de su reforma educativa sexenal. Días después, en una carta que me publicó la revista *Proceso* expresé puntos de vista con relación a la ausencia de un enfoque teórico pedagógico definido y el sistema de “valores” del mundo capitalista; además hice una precisión sobre la calidad educativa y el aprendizaje a lo largo de la vida. La carta expresaba lo siguiente:

El *Modelo Educativo 2016* que el secretario Nuño presentó en días pasados carece de un *enfoque teórico-pedagógico* definido.

Esto se deduce porque en la Educación Básica hace referencia a un “enfoque humanista” (como *Caballo de Troya* de las competencias “educativas”), mientras que en la Educación Media Superior alude al “enfoque por competencias”. El primer enfoque proviene —y se desarrolla a la par— de la psicología humanista en el contexto definido de los años cincuenta y sesenta del siglo pasado, pero ¿este enfoque es pertinente para una educación del siglo XXI?

Por otro lado, no se ha demostrado que el “enfoque por competencias” sea un enfoque teórico-pedagógico, más bien es un *discurso político-económico* de la derecha internacional que lleva la empresa a la escuela en las relaciones laborales y en la rendición de cuentas entre los trabajadores y el patrón. Un discurso que ha sido sembrado por la OCDE como “política educativa” en los distintos sistemas educativos nacionales y regionales.

Así, el *Modelo Educativo 2016* es una ofensa a la pedagogía y a la educación, ya que sus ideas se enfocan en una especie de “cursos” y “lecturas” *bestseller* de superación personal, a la manera empresarial, donde se estaría fomentando entre los alumnos el emprendimiento, el exceso de positivismo, el individualismo y una “pedagogía” contra el otro en competencias, que abarcaría desde preescolar hasta media superior. ¿Es este modelo educativo el que requiere México? o ¿es el gran capital en una nueva versión de la división internacional del trabajo centrado en una *educación basura* para un *mercado laboral basura*?

Finalmente, la *calidad* (educativa) y el *aprendizaje a lo largo de la vida* son categorías ideológicas —ajustadas al contenido del modelo descrito— que tienen sentido mercantilista y significan, en el primer caso, “control de calidad” y “rendimiento”; y en el segundo, “estrategias de competitividad económica” (Salas, 2016).

Con relación a los foros regionales, la función del Centro de Investigación y Docencia Económica (CIDE) consistió en ordenar y sistematizar mediante un informe la serie de foros y reuniones que la SEP tuvo con maestro y especialistas que dieron sus puntos de vista sobre la reforma educativa en todo el país durante 2015. Voces críticas también opinaron que dichos foros y reuniones en realidad sirvieron para legitimar algo que ya estaba consumado como reforma educativa impuesta y que buscaba dar un matiz de inclusión. El resultado del informe del CIDE se convirtió en Modelo Educativo para la Educación Obligatoria, presentado por Nuño Mayer el 13 de marzo de 2017; modelo coloquialmente conocido como Nuevo Modelo Educativo. Igualmente, expresé mi inconformidad a la revista *Proceso* por medio de una carta publicada el domingo 4 de junio de 2017. En ella pretendimos no sólo evidenciar al Estado, sino también a las voces críticas que manifestaron un punto de vista sobre la reforma educativa previamente, y a menudo cuando lo hacían, en general, aludían al carácter laboral de ésta; denunciábamos el carácter empresarial bajo el enfoque por competencias que contiene este modelo y evidenciamos que se pretende eliminar con este modelo una serie de asignaturas esenciales en la vida, por ejemplo, del adolescente; en la carta publicada se expresaba:

Hasta ahora, estamos de acuerdo con la postura de especialistas y luchadores sociales al considerar que la actual reforma educativa del gobierno federal es una reforma laboral, pero a menudo estas personas pasan por alto que el asunto de la reforma educativa va más allá de lo laboral, es más, es un efecto o una evidencia de la política educativa de los organismos internacionales, como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), que imponen un discurso político-empresarial denominado *enfoque por competencias*, el cual está encubierto, en lo teórico-pedagógico, como si fuera un enfoque más.

La gravedad del asunto es que el gobierno federal, a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP), como no puede sostener el discurso político-empresarial de la derecha internacional del enfoque por competencias, lo encubre con otro, el *enfoque humanista*; pero basta leer los documentos en que consta su nuevo modelo educativo 2017, presentado en marzo pasado, para corroborar entre líneas que ahí está dicho discurso, que enfatiza, por ejemplo, los “aprendizajes clave”, el “aprender a lo largo de la vida”, entre otros. En el primer caso, en áreas del conocimiento relacionadas con el idioma inglés, manejo de las matemáticas y de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC), pero ¿con qué fin? Por supuesto que con un fin empresarial. En el segundo caso, cabe preguntarse: ¿quién le pagará al mexicano para que aprenda a lo

largo de su vida y pueda responder a los intereses empresariales que demandan mano de obra capacitada y flexible con trabajos “basura”? Sin duda, el pueblo tendrá que idear cómo y con qué recursos se capacitará permanentemente para estar a la “altura” de las demandas empresariales.

Respecto a la “vigencia del humanismo”, apartado que aparece en la página 59 del “Modelo Educativo...”, surge la siguiente pregunta: ¿por qué las autoridades de la SEP sólo aluden al ámbito filosófico-normativo y no a dar una explicación teórico-pedagógica del enfoque humanista que supuestamente orienta dicho modelo?

Señor Nuño Mayer, previamente a la presentación del “Modelo Educativo...”, usted declaró que “Si México logra tener una educación de calidad en el siglo XXI, va a poder triunfar frente a quien sea y donde sea; las amenazas que vengan del exterior México las va poder enfrentar con mucha mayor fortaleza...”, entonces, ¿cree que, eliminando disciplinas como la Geografía en la educación media superior, México podrá contar con una “educación de calidad” para triunfar y enfrentar las amenazas que vengan del exterior? Señor Nuño, si usted pretende eliminar esta disciplina en el plan de estudios de la educación media superior, la secretaría a su cargo creará analfabetas espaciales en la etapa actual de la globalización (Salas, 2017).

También sobre este modelo se manifestó una serie de investigadores de educación del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la UNAM, en la serie de videos denominada *Preguntas Infrecuentes al Nuevo Modelo Educativo*. Barriga (2017) refería a que, de nuevo, el modelo actual no tiene nada porque en otras reformas educativas ya se trabajaban algunas categorías como el aprendizaje centrado en el alumno; él recuerda lo esencial que es memorizar, por ejemplo, las tablas de multiplicación para que el niño realice otras actividades más adelante. Plá (2017) menciona que el conocimiento prescrito en el actual modelo es empresarial: el conocimiento es valor de cambio, una mercancía. Para Inclán (2017) el enfoque del aprendizaje no está definido, además el modelo se centra más en aspectos didácticos que en cuestiones pedagógicas; ella considera que el enfoque por competencias ya no está en este modelo; sin embargo, quien hace esta investigación difiere de dicha postura porque en realidad sí está, tal como lo demuestra la carta anterior.

Respecto al tema en cuestión, que es el de la formación inicial del profesorado, la actual reforma educativa comete un error de estrategia, considera que la prioridad actual es la evaluación docente, después la formación de formación inicial y finalmente la formación

inicial, y no al revés, donde primero estuviera la formación inicial del profesorado y finalmente la evaluación. Sí, pero ¿qué pretende el gobierno federal con esta estrategia al servicio del capital? Pues eliminar personal y filtrar a los nuevos maestros que ingresen al Servicio Profesional Docente, para después imponerles cursos de actualización docente centrados en las habilidades de la enseñanza, y donde se pretenda crear administradores de la educación más que docentes. Con estas dos premisas se procurará formar a un tipo de futuro profesor en las escuelas normales bajo este perfil, y con ello las autoridades planean seguramente cerrar el círculo de la educación centrada en el capital.

El documento que la SEP presentó el 13 de marzo de 2017 y que refiere, entre otros temas, al de la *formación inicial* se denomina Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. En el apartado III. Formación inicial, que consta de ocho páginas, se dice que “la formación inicial debe alienarse al planteamiento pedagógico del Modelo Educativo” (p. 140) en los tres pilares del currículo de la educación básica: campos formativos; desarrollo personal y social, así como la autonomía curricular, que terminan siendo aspectos del enfoque por competencias. Además en el apartado se precisa que la labor docente frente a grupo será abierta a profesionistas de otros campos disciplinarios, no necesariamente con formación docente; en los hechos, este modelo pondrá a competir a unos y a otros por una plaza laboral; por lo mismo, el modelo habla de una vinculación estrecha entre universidad y escuelas normales, a fin de que mutuamente se alimenten; este intento ya estaba con el Plan de estudios 1984, cuando se demandó que uno de los requisitos de ingreso a las normales fuera contar con bachillerato terminado. También refiere a la necesidad de contar con una movilidad docente y estudiantil; que se darán premios a los mejores docentes (estímulos económicos a los docentes exitosos), y que las escuelas normales tendrán que ser acreditadas, es decir, hacer una rendición de cuentas, como si las escuelas formadoras de profesores fueran empresas.

CAPÍTULO 4. FORMACIÓN INICIAL: EDUCACIÓN CON SENTIDO NACIONAL Y CONCIENCIA DE CLASE

4.1. Territorio y educación rural

El sentido nacional fue bandera de lucha del movimiento revolucionario y posrevolucionario de México. Después de 1917, las autoridades gubernamentales usaron la educación, particularmente la impartida en el medio rural, como el vehículo para reforzar el carácter nacional de las grandes capas de mexicanos, los campesinos y pueblos originarios. El sentido nacional en construcción fue la justificación para elaborar a su vez el proyecto nacional de las escuelas normales rurales (ENR), ya que los futuros profesores formados en éstas serían los difusores de la identidad nacional.

Para el anarquismo, el *sentido nacional* o *nacionalismo* es una práctica social excluyente del otro y de los otros; por lo tanto, no permite contar con una visión global del mundo ni hace que la gente se hermane en un mundo sin fronteras; de esta forma, el nacionalismo es un freno para eliminar las fronteras entre pueblos.

El espíritu nacionalista —y geográfico (territorial)— está presente en algunos himnos de los centros educativos en México dedicados a la formación inicial del profesorado, tal es el caso del himno del Centro Regional de Estudios Normales de Iguala, Guerrero:

Hoy que todos unidos cantamos
a tu pie esta marcha triunfal,
que del Bravo al Suchiate repitan
tu oración de justicia social

Que en los aires de México suenen
clarinadas de paz y de unión,
que los montes y valles contesten
¡Gloria! ¡Oh, madre de la educación!⁴⁷

Las estrofas anteriores que toman como referencia el espacio territorial-fisiográfico (hidrología y geomorfología) de México hacen un llamado a la justicia social, a la paz y a la unidad nacional; para ello, la educación será el vehículo que los maestros (y el poder de Estado) deben usar para alcanzar esos propósitos. Así, el nacionalismo mexicano ha sido promovido en los centros escolares de este país al utilizar la variable territorial, esto es, los gobernantes del México independiente del siglo XIX y posrevolucionario de la primera mitad del siglo XX buscaron una cohesión social y nacional por medio de la

⁴⁷ Autor del himno: Joaquín Rigoberto González (†), Iguala, Gro., 1975.

escuela al reforzar la identidad nacional a través del territorio. En el México independiente del siglo XIX, de acuerdo con Moncada y Escamilla (2012, p. 2), la enseñanza en el medio urbano, específicamente la enseñanza de la historia y la geografía, se abocó en “promover toda una serie de valores que llevaran a identificar a la población con su territorio”.

Particularmente para estos autores, la enseñanza de la geografía y su relación con la promoción de la identidad territorial jugó un papel importante en el ámbito ideológico para edificar el espíritu nacional de la población en los medios urbano y rural:

...es posterior a la reforma de 1867 que la geografía empieza a desempeñar un rol más ideológico, aunque nunca quedó explícito en el programa de estudios. La enseñanza de la geografía le permitía de alguna manera legitimar su poder sobre el territorio y, con base en la búsqueda de su unidad y su integridad, conservar su organización política interna. La geografía fue uno de los medios de construcción de una conciencia nacional (Moncada y Escamilla, p. 10).

Recordemos que en la firma de los *Tratados de Guadalupe Hidalgo*, efectuada entre México y Estados Unidos de América, México perdió poco más de la mitad de su territorio tras haber sido derrotado por la intervención norteamericana, por lo que los sucesivos gobiernos federales impulsaron una política de poblamiento en el norte del país, además de aceptar migrantes extranjeros —como es el caso de los chinos— a fin de dar vida a los vastos territorios septentrionales; de manera que la enseñanza de la geografía reforzó el reconocimiento e identidad territorial entre la sociedad mexicana asentada en distintos lugares del país.

El proyecto nacional que el Estado posrevolucionario impulsó en el maximato⁴⁸ por conducto de la educación se sustentó en una educación pública, laica, gratuita y obligatoria, y en los principios de unidad y orden, más que en la lucha de clases y justicia social, porque se pretendía reproducir el estatus jerárquico y vertical que existía entre los dirigentes, caciques y sus subalternos; además, el Estado buscó instruir pero también formar al nuevo mexicano que estuviera sincronizado con la modernidad occidental; sin

⁴⁸ El maximato es el periodo de la historia de México que abarca de 1928 a 1934, en que el general Plutarco Elías Calles, quien había sido presidente del país de 1924 a 1928, continuó ejerciendo el poder político como jefe máximo de México de manera compartida con los presidentes en turno que le sucedieron: Emilio Portes Gil, Pascual Ortiz Rubio y Abelardo L. Rodríguez.

embargo, en los hechos, no todas las unidades político-administrativas, locales-regionales, estatales y municipales aceptaron los planes educativos gubernamentales.

Por ejemplo, el pueblo originario yaqui de Sonora y los zacapoaxtlas de Puebla (Rovira, s. f., p. 16), a raíz de que el Estado atacaba a la Iglesia católica y a los intereses caciquiles, se negaron, respectivamente, a participar ampliamente en el proyecto de educación básica del gobierno federal en la década de 1920. Además, en algunas regiones de México, como en ciertos puntos de los Altos de Jalisco, es sabido que la propia comunidad, azuzada por la élite local (el clero y los caciques), impidió que los maestros impartieran clases. Asimismo, éstos fueron perseguidos y maltratados físicamente: a las profesoras se les violaba y a los docentes que difundían una ideología socialista, contraria a las costumbres religiosas y católicas de la comunidad, se les cercenaban las orejas. Esta lamentable situación se presentó durante la década de 1930, particularmente en el gobierno del presidente Lázaro Cárdenas; no obstante, las fiestas cívicas y los bailes regionales fueron algunas de las actividades que las escuelas comunitarias aceptaron a lo largo y ancho de México.

La clase política posrevolucionaria tenía claro que el proyecto de integración nacional formaría maestros dedicados a la educación básica, particularmente en el medio rural. La creación de las Escuelas Normales Rurales en 1921 y la de la Escuela Nacional de Maestros en 1925 iban en ese sentido; personajes como Moisés Sáenz, Rafael Ramírez y Narciso Bassols, entre otros ideólogos educativos, son actores importantes en la organización y puesta en marcha de la educación posrevolucionaria, pues estaban inspirados en la escuela activa norteamericana, pero también en el humanismo de la escuela europea, particularmente de la francesa, así como en ideas racionalistas y socialistas, con el objetivo de concretar un modelo educativo mexicano centrado en la práctica y formación humana para el nuevo mexicano, acorde con la modernidad occidental.

Los dirigentes políticos posrevolucionarios, deseosos de inculcar en las masas un nacionalismo y una ideología afines con los tiempos que corrían, utilizaron la radio a partir de 1925 como extensión educativa para dar legitimidad al grupo gobernante (Rovira, s. f., p. 15). Es decir, la actividad escolar tendría que ligarse a otros mecanismos y decisiones gubernamentales que procuraran dar sustento a su proyecto posrevolucionario de cohesión social entre un nuevo hombre y la comunidad sujetos a la

modernidad occidental. Así, el espacio rural y la escuela de este territorio fueron la prioridad de las políticas de Estado de reconstrucción nacional, dado que el grueso de la población vivía en comunidades rurales durante las décadas de 1920 y 1930, las cuales

han sido catalogadas como las de la reconstrucción nacional. El país recién salido de un movimiento armado de proporciones épicas, había quedado arruinado y fuertemente trastornado por el huracán que significó la Revolución. A partir de Obregón se plan[te]a la necesidad de estabilizar y consolidar un Estado-Nación moderno, así como la de crear un nuevo nacionalismo: surge aquí la ideología del nacionalismo revolucionario...

... la actividad educacional se centró prácticamente en el campo y la sociedad rural (...) como respuesta a sus demandas, pero también, como proceso integrador que buscaba crear una hegemonía política para un Estado aun débil (Rovira, s. f., pp. 6-8).

4.2. Los cinco ejes de formación inicial del profesorado de las ENR

Una revolución es más que la demolición de un régimen político. Implica el despertar de la inteligencia humana, aumentar el espíritu de inventiva. Diez, cien veces (...). Es una revolución de las mentes, mucho más profunda que de las instituciones.

Piotr Kropotkin, *La conquista del pan*

Históricamente, la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM) se sustenta en cinco ejes de trabajo. Salvo en las normales de El Cedral, San Luis Potosí, y El Quinto, Sonora, en las restantes catorce ENR se aplican tales ejes, considerados, a su vez, como el “programa alterno” del plan y programas de estudio que la Secretaría de Educación Pública (SEP) oficializa para la formación inicial del profesorado de las ENR. Estos cinco ejes son el *académico*, *político*, *productivo*, *cultural* y *deportivo*. La FECSM tiene claro que, debido a que el eje político se desarrolla al interior de las normales rurales donde tiene influencia, los sucesivos gobiernos federales evidencian dicha práctica como argumento para pretender cerrar y aniquilar el proyecto histórico de las ENR.

En general, la FECSM reconoce y acepta que el *eje académico* se sustenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el plan y programas de estudio oficiales y vigentes para la formación inicial del profesorado. Las clases habitualmente se desarrollan por la mañana; en algunos casos, llegan a iniciar a las 6:00 a. m., como sucede en la ENR de Tamazulápam, Oaxaca.

Los estudiantes practican el *eje político* de manera autónoma por las tardes y noches, bajo la responsabilidad del Comité de Orientación Política e Ideológica (COPI), éste es, quizá, después del cargo de secretario general, la cartera más importante dentro del Comité Estudiantil de la ENR correspondiente donde la FECSM está presente. El COPI es el encargado de estructurar los minicursos, seminarios, foros y debates en torno a la ideología socialista, el marxismo y el materialismo histórico y dialéctico. Estas actividades extracurriculares están dirigidas principalmente a alumnos de nuevo ingreso, por lo que —además de otras razones— no toda la comunidad estudiantil se involucra en estas prácticas que el COPI organiza a lo largo del año escolar.

El *eje productivo* ha sido esencial en la identidad del proyecto normalista rural mexicano, legado posrevolucionario de la gesta de 1910-1917, ya que alude a la justicia social a favor de la gente pobre del medio rural. Sin embargo, tres factores han provocado el declive de la práctica agrícola del eje productivo en las ENR: 1) la influencia en el espacio rural del estilo de vida de la sociedad urbana; 2) la unificación de los planes de estudio del medio rural y urbano para la formación inicial del profesorado a partir de 1945, y 3) la eliminación paulatina de la obligatoriedad de las actividades agrícolas y ganaderas en los sucesivos planes de estudio para la formación docente. No obstante, la FECSM, a contracorriente, “obliga” a sus compañeros estudiantes a involucrarse en actividades relacionadas con el eje productivo (Módulos de producción) en el rubro agrícola, generalmente por las tardes; en el de silvicultura, por las mañanas, y en la actividad ganadera, a deshoras.

A pesar de ello, el responsable de esta investigación ha podido corroborar que lamentablemente el eje productivo es casi inexistente en la mayoría de las ENR donde ha realizado trabajo de campo. En ocasiones, el personal docente y directivo “abonan” el terreno para que los estudiantes normalistas se retiren del eje productivo. Un caso extremo que refleja esta realidad se presentó en la ENR de Hecelchakán, Campeche, en donde un docente con formación de médico veterinario declaró en dicho plantel, durante el primer

semestre de 2015, que no era necesario poner a los alumnos a cuidar cerdos, ya que su actividad de aprendizaje estaría centrada en el salón de clases. Seguramente, este profesor al hacer tal declaración superflua y reaccionaria no tenía claridad sobre el legado histórico de las ENR.

Sin embargo, llama la atención el trabajo que han desarrollado a lo largo de 2015 las alumnas encargadas de Módulos de producción de las ENR de Amilcingo, Morelos, Cañada Honda, Aguascalientes, Panotla, Tlaxcala, Aguilera, Durango, y Saucillo, Chihuahua, pues ellas y el resto de la comunidad estudiantil, quienes rotan por días en el cuidado, alimentación y aseo de los animales, han impulsado la producción y reproducción de cerdos a pequeña escala con el fin de venderlos y tener dinero de apoyo para las actividades de los respectivos comités estudiantiles o, en su caso, como ocurre en las normales de Cañada Honda y Aguilera, para entregárselos a los *cuarteños*, es decir, a aquellos que cursan el último año de la licenciatura en educación primaria, con la finalidad de que éstos los consuman en su ceremonia de graduación o los vendan para obtener algún ingreso económico que les sirva para este evento.

A excepción de la normal de Aguilera, conformada por varones, las otras cuatro escuelas mencionadas con anterioridad presentan una comunidad estudiantil de género femenino. En estas escuelas es notorio un fuerte entusiasmo por parte de las alumnas responsables de Módulos de producción, así como una escasa asesoría técnica del personal académico de la escuela en cuestión. Fui testigo directo de ello en la ENR de Saucillo, ya que cuando las alumnas no acudían con un campesino de la zona en busca de asesoría, se acercaban a un servidor.⁴⁹ En esta parte de la investigación sobre la formación inicial del profesorado, consideramos que realizamos observación participante. Después de julio de 2015, tiempo en el que estuve presente en Saucillo, la comunicación con las chicas de Módulos de producción, especialmente con la encargada Imelda N, se dio por celular o móvil los días 10 y 20 de noviembre de 2015. A continuación transcribo los mensajes, que son previos a otro que le envié el 10 de noviembre de 2015, en torno a la duda que tenía Imelda sobre el preñar a cerdas primerizas.

⁴⁹ En el primer cuatrimestre de 2015, el responsable de esta investigación donó dos lechones a las encargadas de Módulos de producción de la ENR de Saucillo, Chih.; de esta manera, se ha involucrado, en cierto grado, con asesorías continuas y visitas personalizadas al lugar para la producción y reproducción de cerdos en esta escuela normal.

En el primer mensaje, un servidor le preguntó acerca de qué decisión habían tomado finalmente, ya que ellas deseaban que sus marranas primerizas quedaran preñadas en otoño para que las crías llegaran en invierno.⁵⁰ Su respuesta fue la siguiente: “Hola profe buenas noches!! Si conseguimos un marrano para que las preñe aquí lo tenemos según mis cuentas para enero paren, mi duda es saber cuánto tiempo las dejamos con el marrano y como saber si ya están preñadas”. En el segundo mensaje escribió: “Que consejo nos podría dar para cuando paran, ya que estamos consiguiendo aserrín, saludos de parte de todas profe :) buenas noches”.

Tanto en el primer mensaje como en el segundo, le hice saber mi preocupación de que los lechones nacieran en invierno, ya que Saucillo, Chih., es un lugar extremo y con demasiado frío en dicha estación de año; además, la escasa grasa corporal que tienen los cerdos al nacer los hace ser muy sensibles al frío, a tal grado que pueden morir de neumonía si no se tienen las instalaciones adecuadas, como es el caso de esta normal. Con respecto a la monta, expresé que lo conveniente sería que la hembra estuviera separada del macho y hacer de dos a tres montas con periodos de ocho horas de separación entre una monta y otra, aproximadamente, pero siempre con la presencia de las chicas encargadas de este proceso, para nunca dejar a la deriva, o solas, a las puercas con el marrano.

En cuanto a la forma de detectar si una hembra estaba o no preñada, le mencioné a Imelda N que, si la vulva de la marrana estaba dilatada y rojiza, y si se quedaba quieta tras darle unas palmadas en el lomo, era señal de que aún no estaba preñada. Asimismo, le dije que el proceso de preñar a una marrana con su respectiva gestación era todo un arte, algo parecido a dar luz a un ser humano. Ella respondió: “Un arte un tanto complicado, pues las 3 marranitas están juntas con el semental y si nos percatamos de la monta lo trajimos hace una semana entonces ya lo retiramos?”. Mi respuesta fue que sí, que ya era necesario que retiraran al semental.

Ante mi preocupación por el posible nacimiento de los críos en invierno y la mortandad de algunos de ellos, Imelda N contestó en la madrugada del 11 de noviembre: “sí estamos conscientes del frío, nos recomendaron [un vecino campesino] que si se podía y que se

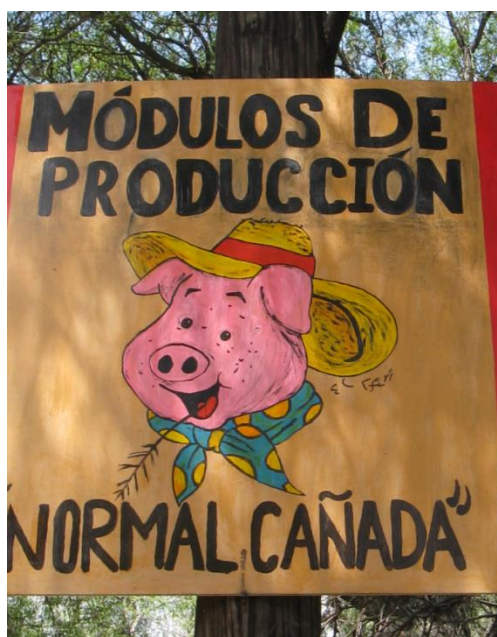
⁵⁰ El tiempo de gestación de una cerda es de 333, es decir, 3 meses con 3 semanas y 3 días, aproximadamente.

iban a adaptar al clima los marranitos, tendremos muchos cuidados y sabemos que será un trabajo pesado”.

Horas después, respondí a Imelda N, recordándole que una de las razones históricas de ser de las ENR era dar sentido al eje productivo (Módulos de producción) con creatividad y como parte de la formación inicial del profesorado. Posteriormente, el día 20 de noviembre, le envié tres mensajes, sin embargo, nunca obtuve respuesta. En ellos, le compartía la técnica de proteger con cortinas rompevientos las instalaciones (“cochineras”) de los cerdos que ellas tenían en su escuela; le recordaba a Imelda que cuando estuve en Saucillo, en el verano de 2015, le había comentado a Ailyn N (integrante de Módulos de producción y encargada de las finanzas de esta cartera) que protegieran las cochineras con cortinas rompevientos, especialmente del lado norte, y que, si nacían los lechones en invierno, mejor protegieran toda la instalación con cortinas. Al final, le expresé a Imelda N que yo esperaba que no hubiera frío en la escuela por aquellos días.

También es importante señalar el trabajo desarrollado hasta ahora por las encargadas de Módulos de producción de la ENR de Cañada Honda, Ags. En esta escuela, las alumnas cuentan con asesoría permanente de un campesino que vive prácticamente en las instalaciones del plantel y se dedica tanto al cuidado de las tierras agrícolas como de los animales de engorda y reproductivos, particularmente cerdos y conejos. Por parte de las alumnas y del campesino que las apoya existe dedicación y esmero para sacar adelante esta área fundamental del proceso de formación inicial del profesorado; llama la atención, a diferencia de las otras normales, la creatividad que han puesto las chicas en los señalamientos ubicados en las áreas dedicadas a la producción y reproducción animal (*ver figs. 4.1 y 4.2*).

Fig. 4.1 Área de Módulos de producción, ENR de Cañada Honda



Fuente: Foto personal, 19 de julio de 2015

Fig. 4.2 Cerda reproductora, ENR de Cañada Honda



Fuente: Foto personal, 19 de julio de 2015

El *eje cultural* es desarrollado permanentemente por los alumnos a lo largo del año, a través de ensayos de bailables y cantos durante las tardes-noches, y de la expresión formal de éstos durante los actos cívico-culturales, particularmente durante los festejos de aniversario de la escuela correspondiente, en las ceremonias de clausura del alumnado

egresado de la normal en cuestión o en comunidades rurales donde lo requieran. En las escuelas normales donde predominan los varones, las rondallas son representativas y se acompañan con canciones bohemias o románticas ejecutadas por los integrantes del grupo; en cambio, en las escuelas normales exclusivas de mujeres, éstas se inclinan por la danza folclórica y los diferentes bailes típicos de los estados y regiones del país (ver *fig. 4.3*).

Fig. 4.3 Alumna participante en danza folclórica de la ENR de Amilcingo



Fuente: Foto personal, 20 de abril de 2015

El eje cultural también se manifiesta fuera de la ENR correspondiente cuando se invita a las delegaciones normalistas a participar en actos de aniversario de otras escuelas normales, o cuando algunos grupos de normalistas acuden a eventos organizados por gobiernos estatales y municipales, u organizaciones sociales. Caso excepcional fue cuando estudiantes y egresados de la ENR de Ayotzinapa, semanas después de la detención y desaparición de 43 de sus compañeros en septiembre de 2014, llevaron a cabo actividades culturales en algunas localidades de México, particularmente frente al Palacio de Bellas Artes de la Ciudad de México, para demostrar que su escuela, lejos de ser una cuna de “revoltosos” o agitadores sociales y políticos, es un centro educativo en donde aprenden y aplican diferentes manifestaciones de la identidad nacional, entre ellas, la danza folclórica.

El *eje deportivo* es un complemento a la actividad académica que los alumnos desarrollan al interior de las escuelas normales, tanto los varones como las mujeres estudiantes se identifican con este eje. El estudiantado y el cuerpo docente practican el deporte como parte del ejercicio físico matutino⁵¹ (*ver fig. 4.4*); igualmente, el deporte es usado para reforzar la interacción y convivencia del alumnado de la escuela o de otras escuelas mediante torneos intranormalistas e internormalistas, a menudo en el marco de los festejos de aniversario de algún plantel al cual se trasladan delegaciones de otras escuelas de diferentes lugares de México para participar en alguna modalidad deportiva.

Fig. 4.4 Pista de atletismo de la ENR de Teteles



Fuente: <https://www.facebook.com/carmen.serdan.104>

No obstante, a veces los estudiantes usan las competencias deportivas para limar asperezas de liderazgo político entre los representantes de dos o más escuelas normales. Por ejemplo, durante el aniversario de la ENR de Tamazulápam, Oax., en noviembre de 2015, hubo un enfrentamiento político entre los representantes de la ENR de Tenerife, Estado de México, y los chicos de Ayotzinapa al término de un partido de fútbol; rispidez que afloró en la manifestación del 2 de octubre de 2015 —para conmemorar la matanza

⁵¹ En la página de Facebook de la ENR de Carmen Serdán de Teteles, Puebla, dos exalumnas, Chiiivis Santos y Martha Elena García Vázquez, respectivamente, escribieron lo siguiente en relación con el estado del tiempo y la pista de atletismo de la normal: “la normal con su hermosa neblina!!”; “la pista me hace recordar a la maestra Soledad, corriendo durante las mañanas antes de iniciar clases” (consulta: 19 de diciembre, 2015).

acaecida en la misma fecha pero de 1968—, por lo que la delegación de Tenerife abandonó la manifestación por tener diferencias políticas ese día con los estudiantes de Ayotzinapa.

4.3. Cuerpo y nacionalismo

El Estado mexicano posrevolucionario buscó definir la identidad nacional y lo “mexicano” desde una política educativa multidisciplinar, por lo que, además de valerse de las materias de Historia y Geografía, la enseñanza de Educación Física fue crucial para desarrollar entre los educandos un espíritu nacionalista. Esta materia se ejerció en educación básica a partir de 1923; asimismo, los profesores preparados al respecto fueron los principales agentes promotores de la política educativa centrada en el nacionalismo mexicano. Así, preparar a los estudiantes en el esfuerzo físico, garantizar una salud óptima, transformarse racialmente y fomentar una serie de valores eran algunos de los objetivos que se pretendían alcanzar con la impartición de la materia de Educación Física (Chávez, 2009).

Entre los valores a fomentar estaban la unidad, lealtad, solidaridad, responsabilidad y el trabajo en equipo. En conjunto, era un proyecto modernizador y homogeneizador que buscaba legitimar a la nueva clase política posrevolucionaria del Estado mexicano ante su pueblo y el mundo; esta clase política utilizó no sólo la escuela, sino también el espacio público a través de desfiles patrióticos para conmemorar eventos históricos trascendentales, como la Independencia, la Batalla del 5 de Mayo y la Revolución mexicana; en todos ellos, la mujer era presentada tanto de manera prototípica, es decir, aquella que procrea y alimenta, como de una forma más moderna, aquella que resalta su belleza de musa griega y de dama norteamericana; mientras que el hombre se exhibía como un ser robusto, con energía y apto para las actividades rudas.

... en este juego de imágenes sobre los cuerpos femeninos y masculinos queda plasmada la búsqueda de modelos de progreso y modernidad de los políticos del momento, con los cuales se familiarizaron los maestros en procesos de formación. Estos cuerpos representan una síntesis de lo que se estaba definiendo como “lo mexicano”: por un lado, se observa un culto al mundo griego y a sus valores morales —necesarios para recomponer una sociedad que estaba saliendo de un conflicto armado—; por el otro, se presenta como prototipo de modernidad el estilo de vida estadounidense y, finalmente, se asoma la figura del campesino y del indígena como la esencia de la identidad nacional mexicana. Fue precisamente al sector rural de México al que se

dirigió el mayor esfuerzo de la SEP en la promoción de la educación física junto con los valores y prácticas culturales antes señalados (Chávez, 2009, p. 52).

El estilo de vida estadounidense incorporó con los años nuevos elementos que se convirtieron en comportamientos globales, por ejemplo, en el concurso denominado La Flor Normalista que se realiza cada mes de abril ante el pueblo de Amilcingo, Morelos, se muestra, en una pasarela o desfile, el cuerpo de las estudiantes normalistas. Ahí se explota, por decirlo de alguna manera, la belleza femenina del espacio rural mexicano o del México profundo (*ver fig. 4.5*). También, en esta competencia hay un manejo del conocimiento, ya que un grupo de profesores hace preguntas públicas a las concursantes al cetro Flor Normalista un día después de la pasarela sobre el proceso de formación inicial.

Fig. 4.5 Concurante a Flor Normalista 2015, Zócalo de Amilcingo



Fuente: Foto personal, 20 de abril 2015

Escudos y lemas de las ENR

La Escuela Normal del Desierto, Profra. Amina Madera Lauterio, de El Cedral, S. L. P., tiene como lema de su escudo lo siguiente: “Lograremos la unidad y la superación del pueblo proletario” (*ver fig. 4.6*).

Fig. 4.6 Escudo de la Normal del Desierto



Fuente: Centro Regional de Educación Normal “Profra. Amina Madera Lauterio” (2011), p. 6.

En los escudos de las ENR, el cultivo nacional, el maíz, acompaña regularmente los otros detalles simbólicos del emblema: la vegetación natural del lugar, el libro que representa el camino para aprender a leer en los primeros años de la educación básica y el saludo de manos, reflejo de la unidad, trabajo horizontal y solidaridad entre los habitantes del semidesierto mexicano. Según la primera generación de egresados (1975-1979), la Escuela Normal del Desierto tiene un escudo con cuatro cuadrantes en forma de cruz:

En el cuadro superior izquierdo, aparece un campesino tallando la lechuguilla, materia prima que representa la fuente de trabajo de los talladores ixtleros. En el cuadro superior derecho, observamos dos manos en señal de unidad que tienen como fondo una palma samandoca. Abajo a la izquierda, hay un libro con una antorcha que significa la superación. Por último, a la derecha, observamos un campo cultivado de maíz, sueño de talladores y campesinos (Centro Regional de Educación Normal “Profra. Amina Madera Lauterio”, 2011, p. 6).

4.4. Muralismo y educación rural

El mural *Rostro y corazón*, en cuanto espacio, es fiel testigo histórico del proceso de formación inicial para el profesorado de las ENR. El muralismo mexicano tiene sus orígenes en los pueblos originarios, cuyos habitantes representaban en las paredes imágenes de la cosmovisión iconográfica particular de su vida cotidiana a ser evidenciada. La pintura mural, códices, vasijas y esculturas de Mesoamérica forman parte de las manifestaciones materiales estudiadas por la iconografía para desentrañar el mensaje que subyace dentro de la imagen. Uno de los casos emblemáticos son las pinturas murales de Bonampak, pintadas aproximadamente en el año 800 d. C., en las cámaras de la zona arqueológica de Bonampak, Chiapas (*ver fig. 4.7*).

Fig. 4.7 Bonampak: Capilla Sixtina de América



Foto: Marat, M. e Instituto Nacional de Antropología e Historia. (2017).

José Vasconcelos, como responsable de la Secretaría de Instrucción Pública, entre 1921 y 1924, “Impulsó un tipo de Nacionalismo cultural mexicano, el cual se proyectó en una verdadera escuela de irradiación continental, uno de cuyos ejemplos fue el muralismo mexicano en la pintura, con temas indígenas, mestizos y auténticamente americanos” (Ocampo López, 2005, p. 142). Este nacionalismo cultural centrado en el muralismo invadió los espacios escolares de México, entre ellos, los recintos de las ENR.

El movimiento del muralismo fue el germen de un proyecto educativo y con ello logró que México aportara una manifestación de vanguardia al mundo, llegando a considerarse como un arte americano que se proyectó más allá de nuestro continente. Se debió a la tenacidad y visión, quien de manera original, hasta ese momento, formuló un proyecto general educativo, que incluyó la edición de libros, el establecimiento de bibliotecas públicas, escuelas nocturnas para trabajadores, misiones culturales para alfabetización y, sobre todo, con el apoyo de Justo Sierra, la utilización de los muros de edificios públicos para ser utilizados con imágenes a manera de gran pizarra en la tarea educativa, tan necesaria, en una época que contaba con una gran masa de población analfabeta (Gaitán, citado en Salas, 2013b, p. 344).

Gaitán (en Salas, 2013b) matiza que los temas plasmados en los primeros murales, que se ubican en el anexo de la antigua Escuela Nacional Preparatoria de San Ildefonso, buscaban consolidar la nacionalidad mexicana del mestizaje, entre lo indígena y español, sin embargo, los pueblos originarios y el campesino tomaron relevancia en estas manifestaciones primordialmente. *El árbol de la vida con la danza de las horas*, elaborado por Montenegro, fue el mural pionero de este movimiento y creado en ese recinto. Además, el movimiento del muralismo fue la “plataforma ideológico-integradora” y legitimadora del gobierno de Obregón frente a los enemigos internos y las potencias extranjeras.⁵²

Pioneros del movimiento muralista de México de principios del siglo XX fueron Gerardo Murillo, mejor conocido como Dr. Atl, Fermín Revueltas, Carlos Mérida, entre otros. Sin embargo, los que alcanzaron mayor fama a nivel nacional e internacional fueron Diego Rivera, David Alfaro Siqueiros y José Clemente Orozco. Uno de los murales que consagró la obra de Rivera fue *Sueño en una tarde dominical en la Alameda Central*, actualmente en el Museo Mural Diego Rivera, elaborado con personajes reales y anónimos, donde plasmó el disfrute del ocio dominical por el pueblo en la Alameda Central de la Ciudad de México.

Rivera y Siqueiros abrazaron una ideología socialista que, en el primer caso, tuvo un empuje importante cuando tuvo la oportunidad de asilar en su casa de Coyoacán a León Trotski. En cambio, Orozco rehuyó de cualquier ideología política alienante, ostentó un

⁵² El Movimiento Chicano, creado en California, E. U. A., a principios de la segunda mitad del siglo XX, es la prolongación más clara allende las fronteras del muralismo gestado en México. Así, los antecedentes culturales provenientes de tierras mexicanas facilitaron el desarrollo muralista de este grupo.

fuerte individualismo y enarboló el manto de la libertad o libre pensamiento, por lo tanto, algunos consideran que el anarquismo formó parte de su personalidad y obra pictórica.

Inmediatamente después, vinieron otros artistas, entre ellos, Jorge (Coque) González Camarena, alumno y ayudante del Dr. Atl, que como pintor y muralista tuvo una fuerte influencia en el ámbito nacional y educativo pero que, paradójicamente, no obtuvo gran reconocimiento de la burocracia política de México. González Camarena pintó el mural *Liberación* en el Palacio de Bellas Artes, “en el cual plasma que el Hombre sólo puede liberarse de sus ataduras por medio del conocimiento” (Mateos-Vega, 2008, p. 10), pero su trabajo más reconocido es el óleo *La patria*, pintado en 1962, puesto que se utilizó como imagen de portada para los libros de texto gratuitos de la educación básica de México a partir de ese año. La modelo para este óleo fue la joven Victoria Dorenlas, de Tlaxco, Tlax., prototipo de la belleza femenina del medio rural (ver fig. 4.8).

Fig. 4.8 *La patria*, de Jorge González Camarena



Fuente: <http://tijuaneo.com/sucesos/historia-de-una-imagen-la-patria-eterna/>

Por su parte, los pintores Alfredo Zalce y Raúl Anguiano, fallecidos en 2003 y 2006, respectivamente, son considerados por algunos críticos de arte como los dos últimos maestros del muralismo mexicano. Sin embargo, en la historia del muralismo mexicano del siglo XX, muchas paredes de recintos oficiales —como las de las ENR— y no oficiales fueron usadas por muralistas anónimos y locales para plasmar su visión del nacionalismo

mexicano con temas que engloban lo mestizo, indígena y campesino, los cuales son cercanos a la comunidad rural; además, presentan otros elementos del nuevo proyecto que buscaba formar a un hombre moderno a través de la educación, los libros de texto y la lectura. Es decir, estos murales retratan el México profundo que demanda un lugar de emancipación bajo el vehículo de la educación y la formación inicial del profesorado.

Ejemplo de ello es el mural ubicado al interior de la biblioteca de la ENR de Aguilera, Dgo. (ver fig. 4.9), cuyo autor, en su momento alumno de esta escuela, Patricio Rivera Rivera, de cuando en cuando regresa a su *alma mater* a retocar esta obra maestra, fuente de identidad e inspiración para quienes realizan investigación de gabinete en ese recinto bibliotecario.

Fig. 4.9 *El maestro: forjador de conciencias*, de Patricio Rivera Rivera, ENR de Aguilera



Fuente: Tinoco y Hernández (2008b).

Asimismo, creemos que la tradición de lucha social forma parte del nacionalismo mexicano frente a los enemigos internos y externos: oligarquías locales e internacionales, respectivamente. Esta tradición de lucha social la podemos observar en los murales de la ENR de Ayotzinapa, ubicados en puntos estratégicos del recinto: a la entrada, en los pasillos de las escaleras y en las fachadas externas de los edificios usados para impartir clases y talleres artísticos o como área de dormitorios. Acerca de los murales de esta escuela, Padilla (2015) señala que:

... unos celebran a filósofos y revolucionarios como Marx, Lenin, Engels, el *Che* Guevara, Lucio Cabañas, Genaro Vázquez y el *subcomandante Marcos*; otros documentan luchas sociales y la represión con las que el Estado las ha recibido. Hay también murales que denuncian la devastación social que ha significado el modelo neoliberal, así como imágenes que captan la importancia de la escuela normal dentro del proyecto cardenista.

Los murales muestran que las nociones de justicia que posee la cultura estudiantil de la normal de Ayotzinapa tienen varios referentes: el materialismo histórico, la Revolución mexicana, el cardenismo, la lucha guerrillera de los 70 y la rebelión indígena de los 90 y principios del siglo XXI. Los referentes cambian, se entremezclan y son renovados. Su heterogeneidad no representa una falta de consistencia ideológica, sino una constante búsqueda de alternativas a un modelo económico que quiere imponer la aceptación de la injusticia como algo natural, inevitable o, más aún, la culpa de los que más la padecen (p. 18).

En definitiva, creemos que una ENR sin murales en sus espacios es un recinto académico sin *neuronas*, porque los murales de las ENR representan la memoria histórica de la nación mexicana y de la normal en particular que posibilitan la identidad personal y colectiva a favor de la articulación social y las justas demandas del pueblo. Estos murales detienen la historia e invitan a dar sentido a la línea del tiempo, donde generación tras generación confrontan al estudiante con su circunstancia, valores, postura política-ideológica y compromiso social.

Dentro de estos murales existen íconos que se repiten entre sí, por ejemplo, el maestro rural, los niños campesinos que aprenden en un escenario del medio rural con flora y fauna natural del lugar, entre ellos, el maíz —fundamental en la dieta de la sociedad mexicana—, así como la ideología y la escuela socialista representada con las imágenes de Karl Marx, el Che Guevara, Lucio Cabañas, el subcomandante Marcos, entre otros.

Sin embargo, las fachadas y paredes de la mayoría de las ENR no sólo tienen un lenguaje iconográfico, sino que incluyen frases o eslóganes que invitan a resaltar la función social y el carácter del ser revolucionario de la comunidad normalista, particularmente de los estudiantes en formación inicial del profesorado. En la fachada principal de la ENR de Amilcingo, quien escribe estas líneas leyó el 21 de abril de 2015 algunas expresiones de lucha que las normalistas de esta escuela han pintado, entre ellas: “Dejar de luchar es comenzar a morir”; “Es preferible aquel que se equivoca... que aquel que se dice perfecto

y nunca hace nada”; “Desgraciados los pueblos donde la juventud no haga temblar al mundo y los estudiantes sean sumisos ante el tirano”, y “Cuando una mujer avanza no hay hombre que retroceda”.

Difusión de la educación rural

La producción hemerográfica de las ENR es escasa y, en general, es un asunto pendiente. Esto se debe a la falta de recursos económicos y a que no existe una continuidad en los proyectos directivos internos entre una administración y otra, que, además, por circunstancias políticas, constantemente cambia de cuerpos directivos. No obstante, en los inicios de las ENR, la hemerografía buscaba occidentalizar y socializar a los estudiantes y a las comunidades donde se ubicaban estas escuelas mediante la palabra, lectura y difusión de las ideas con sentido de identidad escolar y nacional. A continuación mencionaremos algunas de estas publicaciones.

La revista el *Maestro Rural*, editada por la SEP, además de ser una guía educativa en la que se difundían costumbres y tradiciones de los pueblos, pretendía reforzar la identidad del profesor y de los alumnos de las comunidades rurales en cuanto la idea del nacionalismo mexicano.

La profesora Estela Cervantes Basilio coordinó un libro sobre metodología de la investigación titulado *La planeación del proceso enseñanza-aprendizaje de acuerdo con los pasos de la investigación científica*, editado por Costa-Amic Editores, y en 2008 terminó de elaborar el libro *La historia de la Escuela Normal Raúl Isidro Burgos de Ayotzinapa, Guerrero*, del cual no se tiene constancia de su publicación. Esta profesora era la encargada del Museo de la Normal de Ayotzinapa ubicado en esta escuela, el cual fue prácticamente cerrado en 2008. Se cree que ahí había evidencias del paso de Lucio Cabañas por esta escuela.

En 2005, el profesor Raúl Mejía Cazapa publicó *Escuela Normal Rural de Ayotzinapa. Notas sobre su historia*, texto que, de acuerdo con la versión de uno de los profesores, contada a un servidor en 2008, le costó ser expulsado del plantel por parte del Comité de Alumnos Ricardo Flores Magón de esta normal. El profesor Mejía terminó laborando en una dependencia de la Secretaría de Educación del estado de Guerrero, con sede en la ciudad de Chilpancingo.

En la normal de Mactumactzá, Chiapas, se publica desde hace varios años la revista *Mactumactzá* con cierta regularidad, gracias al apoyo de las autoridades de este plantel, que en el contexto del sur mexicano, y chiapaneco en particular, este esfuerzo de difusión de ideas ostenta especial importancia para el maestro rural y las comunidades sociales que se benefician con su labor. El actual director del plantel, Borraz León Conrado De Jesús, escribió el libro *Apuntes*, publicado 2014, el cual antes circulaba por medio de fotocopias.

La ENR Matías Ramos Santos, San Marcos, Zacatecas, editó en 1999 el número 00 de la revista *Análisis Pedagógico*. Once años después, en 2010, salió a la luz la revista *El Coyote*, que da cuenta de las prácticas escolares de estos alumnos. José Santos Valdés dejó parte de su producción bibliográfica en la normal de San Marcos; la Asociación Nacional de Exalumnos de San Marcos, Zac., A. C. publicó varios de sus tomos bajo el título de *José Santos Valdés. Obras completas*. Santos Valdés fue un maestro comprometido con la formación inicial del profesorado y con la escuela rural mexicana; era una especie de José Mujica, otrora presidente de Uruguay, en tanto la sencillez en la que vivía. Además, este teórico del normalismo rural mexicano promovió en su momento la organización estudiantil de los normalistas con la constitución de la FECSM.

Desde el punto de vista historiográfico, Alicia Civera es sin duda una de las investigadoras educativas más citadas al referir a la historia de las ENR en México, particularmente en el periodo de 1920 a 1940. Destaca su libro (basado en su tesis doctoral) *La escuela como opción de vida*, publicado por el Colegio Mexiquense en 2008.

En resumidas cuentas, en la actualidad, las ENR tienen una producción bibliográfica y hemerográfica raquítica, inconstante y de alcance local (escuela y comunidad donde aquélla se asienta). El área encargada de elaborar y difundir el material hemerográfico de las ENR es Difusión Cultural y Extensión Educativa, cuyos resultados no son efectivos. Los estudiantes aglutinados en la FECSM participan en la difusión de las ideas por medio de la producción hemerográfica para autoconsumo local, de la escuela correspondiente, o en beneficio de la propia federación.

Un tema particular es la relación entre la formación del profesorado de las ENR de México con el nacionalismo desde el surgimiento de este tipo de escuelas en 1922 hasta la actualidad. Se ha establecido que las ENR fueron usadas para consolidar al México posrevolucionario y en sí al Estado mexicano, por ejemplo, mediante el desarrollo de

ciertas disciplinas, como el español, la geografía y la historia, que promovieron elementos consustanciales a la nación, por ejemplo, la lengua, el territorio y tanto personajes como acontecimientos históricos de relevancia, a fin también de consolidar el proyecto político-ideológico nacionalista de los grupos de poder.

4.5. Actos cívico-culturales

Honores a la bandera

El acto de honores a la bandera es un evento que tradicional y normalmente se lleva a cabo en todos los centros educativos de educación pública básica en México los días lunes de cada semana. En esta actividad cívica, como su nombre lo indica, se hacen los honores a la bandera por parte de alumnos y personal docente de la escuela pública en cuestión; además, se dicen discursos, declaman poesías y otro tipo de expresiones que resaltan la nación mexicana a través de personajes históricos o fechas memorables. Los estudiantes que están en formación inicial del profesorado suelen estar presentes en estos actos cuando realizan sus prácticas escolares en los centros educativos correspondientes.⁵³ La intención institucional es que se refuerce el espíritu nacionalista de cada uno de los participantes.

Aniversarios

Los aniversarios de las ENR resultan de vital importancia para la comunidad escolar de esos espacios educativos porque no sólo refuerzan la identidad de sus miembros con el centro respectivo, sino también resaltan la aportación histórica de la escuela normal en beneficio de su localidad, cuyos alcances se dan hasta en las zonas rurales circunvecinas y el resto del país. En esencia, los aniversarios de las escuelas refuerzan la convivencia de los alumnos de la propia escuela en horario ajeno al salón de clase; convivencia

⁵³ El responsable de esta investigación tuvo la oportunidad de acompañar a un grupo de practicantes de tercer año de formación profesional de la ENR Raúl Isidro Burgos de Ayotzinapa, durante sus prácticas escolares en la localidad de Cruz Grande, Gro., en mayo de 2008, para recabar información del trabajo de investigación con destino a concretar el Diploma de Estudios Avanzados (DEA) 2009, por lo que, en una de las escuelas de Cruz Grande, los alumnos practicantes y un servidor fuimos testigos del acto de honores a la bandera. Asimismo, en la primavera de 2015, al visitar y realizar trabajo de campo en la ENR de Tamazulápam, Oax., que consistía en entrevistar a personas clave de esta escuela, el que escribe esta tesis no sólo fue testigo del acto de honores a la bandera, sino que fue presentado ante la comunidad estudiantil y académica, a través de un altavoz, por el director de la escuela, el Mtro. Valeriano Cruz Cervantes.

extensiva a otros alumnos de normales del estado y de otras ENR del país. Los valores del respeto, la tolerancia y la solidaridad entre alumnos y cuerpo docente cobran un nuevo sentido en los actos de aniversario.

Los directivos de las ENR donde se desarrollan las ceremonias de aniversario invitan a egresados, autoridades, padres de familia y organizaciones locales de campesinos donde está asentada la escuela para que participen en dicho evento. Llama la atención que, durante los actos de aniversario de la ENR de El Quinto, Son., en el primer semestre de 2015, los padres de familia colaboraran con el pago de los árbitros usados por los alumnos durante las competencias deportivas, entre ellas, las de beisbol.

En cuanto a la obtención de los recursos económicos para desarrollar estos actos de aniversario, en primera instancia, la dirección de la ENR respectiva hace las aportaciones monetarias más importantes, que incluyen también aportaciones en especie. Por ejemplo, la persona que escribe estas líneas constató en el aniversario de la ENR de Mactumactzá, Chis., de 2013, que los responsables del área agropecuaria de la escuela realizaron una engorda o cría de pollos con objeto de usarlos en el menú del comedor de la escuela y solucionar parte de la alimentación de los invitados a ese aniversario.

Con frecuencia, los estudiantes de las ENR, tanto hombres como mujeres, salen a las calles y carreteras a pedir dinero a la ciudadanía (“botear”) para contribuir a la aportación económica de los actos de aniversario o para cubrir otras necesidades de su escuela; sin embargo, algunas veces los resultados son lamentables, ya que llega a haber pérdida de vidas humanas por el descuido de los automovilistas en las carreteras; tal como ocurrió el 24 de mayo de 2014, cuando una estudiante de primer año de la carrera de la ENR de Amilcingo perdió la vida al ser atropellada por un automovilista, y cinco alumnas más resultaron heridas de gravedad. El 16 de junio de ese año, alumnas, padres de familia y autoridades educativas del estado de Morelos acordaron que ya no se realizará esta práctica en el futuro.

Los aniversarios escolares comprenden un conjunto de actividades académicas, culturales, deportivas y lúdicas dentro del plantel, pero también algunos actos se desarrollan en la propia comunidad. Por ejemplo, en Amilcingo, Mor., donde se ubica esta escuela normal, el acto denominado La Flor Normalista consiste en una caravana de camionetas que llevan consigo a las candidatas a ocupar el cetro Flor Normalista; cada automotor lleva su respectivo grupo de estudiantes animadoras que caminan detrás de

cada camioneta, cuyo recorrido empieza desde el plantel de Amilcingo y termina en la comunidad del mismo nombre; en total, tiene una duración de aproximadamente una hora y media.

El responsable de esta investigación fue testigo ocular de este acto en las tardes del 20 y 21 de abril de 2015; el desfile de las candidatas a Flor Normalista se desarrolló el primer día. Durante el recorrido, las familias, especialmente los niños, salen de sus casas a observar la caravana mientras las candidatas arrojan dulces a los niños y el acto se transforma en júbilo, no sólo por las porras del grupo de animadoras, sino también por la algarabía de los pequeños al querer obtener un dulce (*ver fig. 4.10*). Ya en la explanada principal o zócalo de la localidad de Amilcingo, se presentan las candidatas (*ver fig. 4.11*) y se desarrolla una serie de números que van desde juegos, en los que participan los niños, hasta bailables regionales, sobre todo de Sinaloa y Jalisco.

Fig. 4.10 Desfile Flor Normalista 2015 en calles de Amilcingo.



Fuente: Foto personal, 20 de abril de 2015

Fig. 4.11 Concursantes a Flor Normalista 2015 de la ENR de Amilcingo



Fuente: Foto personal, 20 de abril 2015

Al día siguiente, el 21 de abril, en las instalaciones de la ENR de Amilcingo, las concursantes a *Flor Normalista* se presentan ante el público concurrente, mayoritariamente femenino, en una pasarela, menos sensual y más formal, exhibiendo un vestido elaborado con papel reciclado. A cada concursante, el jurado calificador hace cinco preguntas relacionadas con alguna de las materias que cursan,⁵⁴ posteriormente, las concursantes, por separado, montan un baile regional apoyadas por su grupo de animación, y finalmente vuelven a presentarse, ante el público y el jurado, con vestimenta final para escuchar el veredicto de la nueva Flor Normalista.

De esta manera, las candidatas exhiben su belleza de musa griega o mujer occidental, cuyo cuerpo de mujer es mostrado con vestimenta formal, ademanes y expresiones sensuales y coquetas propias de la mujer latinoamericana y mexicana, en el contexto de una competencia en donde no sólo se escoge a la *Flor Normalista* con la mayor aceptación académica, estudiantil y social, sino también en donde todas ellas muestran un mensaje

⁵⁴ Es interesante mencionar que, dentro de las preguntas hechas por el jurado calificador, eran recurrentes, en el ámbito pedagógico, aquellas relacionadas con el Plan de Estudios 2012 y el enfoque por competencias, así como las que se enfocaban en las tecnologías de la información y comunicación (TIC), que para algunos pensadores son la nueva *ideología tecnológica* de los grupos de poder a nivel internacional, llevada del mundo empresarial a la escuela.

con su cuerpo de mujer rural mexicana que sensibiliza mentes y corazones tanto de mujeres como de hombres.

En la parte académica se invita a diferentes ponentes especializados en cuestiones educativas. Por ejemplo, quien escribe este trabajo tuvo la oportunidad de estar presente en la conferencia “La reforma integral de la educación básica”, expuesta por la Dra. Ruth Mercado con motivo del aniversario de la ENR de Mactumactzá, Chis., en marzo de 2012. Esta especialista en educación rural hizo una fuerte crítica al Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria, que entró en vigor en agosto de ese año para las escuelas normales, pues considera que el plan de estudios de 1997 fortalecía la práctica docente durante los doce meses que tienen los alumnos del último año (4º) de la carrera; ahora, la propuesta es “chatear en el ciberespacio”.

Un servidor ha participado como conferencista en los aniversarios de las ENR de Tenerife, Edo. de Méx., y Amilcingo, Mor., en 2012 y 2013. En Tenerife presenté la conferencia “Compromiso social de la educación en México: la formación del profesorado de las escuelas normales rurales”, el 13 de noviembre de 2012, así como “Cuadro comparativo entre el Plan de Estudios 1997 y el Plan de Estudios 2012”, al año siguiente.

En la primera conferencia, hablé sobre la importancia de la formación del profesorado en las ENR del país, ya que mediante esta formación se dota de profesores al medio rural, además de que este tipo de maestros se involucran en la solución de los problemas diversos que aquejan a las comunidades donde desarrollan su práctica docente. En la segunda conferencia, denuncié que el Plan de Estudios 2012 incluyera el enfoque por competencias para convertir la escuela normal rural en una empresa y buscara privatizar la educación pública mediante un lenguaje empresarial con la complicidad del gobierno federal en turno, partidos políticos e iniciativa privada, representada por un grupo *ex profeso* denominado Mexicanos Primero.

En Amilcingo, Mor., el 24 de mayo de 2012, dicté la conferencia “La educación necesaria para México”, en la que expresé que la educación necesaria para este país es aquella que combina distintos espacios, más allá de las aulas, para que el alumno construya escenarios de libertad que garanticen un aprendizaje autónomo articulado a una lucha solidaria con la comunidad y que, a su vez, reproduzca otros valores, como el compromiso, la responsabilidad y la justicia social, entendida esta última como la eliminación de todo poder de dominación, para así satisfacer las necesidades de cada uno.

También hablé de cómo las empresas transnacionales y los organismos supranacionales, del tipo de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), aplican una *geopolítica del conocimiento* en los países del sur con modelos educativos impuestos, ajenos a las realidades nacionales y a favor del gran capital, junto a prototipos de *universidades ranking* para ser imitadas por las nuestras. Finalmente dije que necesitamos una ética política de principios universales con pensamiento crítico y *praxis* política para construir espacios comunitarios de libertad a partir de la articulación de distintos grupos sociales mayoritarios en los planos nacional y mundial.

En los aniversarios escolares se giran invitaciones entre los dieciséis planteles de las ENR. Uno de los casos excepcionales que, por razones históricas y de acuerdos entre las partes, no participa en la vida política de la FECSM es la ENR de El Quinto, Son., pero en la medida de sus posibilidades sí forma parte de los aniversarios de las demás ENR. Cuando en marzo de 2015 realicé trabajo de campo en la normal de El Quinto, los alumnos narraron con emoción que por esas fechas habían acudido al aniversario de la ENR Justo Sierra, Cañada Honda, Ags.; uno de los alumnos participantes mencionó que el traslado por autobús les había llevado veinte horas de recorrido, entre el noroeste y centro del país, pero que no les importó ese tiempo porque, entre otras cosas, pudieron hacer amigos y amigas en la normal de Cañada Honda.

Por aquellas fechas, una profesora de la normal de El Quinto me transmitió su preocupación por la discriminación que habían sufrido las alumnas de este plantel, a raíz de que las propias autoridades no las incluyeron en la delegación de alumnos que se trasladó a los actos de aniversario de Cañada Honda. Cabe precisar que la normal de El Quinto es una escuela mixta desde hace tres años, tiempo en el que se aceptó el ingreso de mujeres para estudiar la Licenciatura en Educación Primaria.

La mujer, como actor, sea como profesora o alumna, ha jugado un papel importante en el devenir histórico de las ENR, sin embargo, es patente la discriminación sutil y abierta de la mujer en la vida cotidiana de estos planteles. La no incorporación de las alumnas de El Quinto a la delegación participante en el aniversario de Cañada Honda es una muestra abierta, por ejemplo, de esta segregación; asimismo, en ciertos servicios asistenciales de la normal de El Quinto, las alumnas no son beneficiarias, como sí lo son los varones. De igual modo sucede en la normal de Atequiza, Jal., pues, a diferencia de los varones, las mujeres no tienen derecho al internado. En la ENR de Hecelchakán, Camp., durante el

trabajo de campo que efectué el 13 de abril de 2015, una estudiante expresó que las alumnas son encerradas en sus dormitorios por la persona encargada a las 10:00 p. m., o bien, a iniciativa de ellas mismas, se cerraba la puerta de sus dormitorios.

Con relación a la orientación sexual, se ha observado en algunas ENR una relativa intolerancia a la práctica homosexual tanto de hombres como de mujeres. En el comedor de la ENR de Ayotzinapa, un servidor fue testigo en el segundo trimestre de 2008 de cómo dos jóvenes estudiantes homosexuales, que se disponían a comer, fueron recibidos con silbidos y expresiones irónicas por sus compañeros. Así, en la ENR de Amilcingo, Mor., a la que sólo acuden mujeres, se estipula en el reglamento de 2015 que no se permitirá el lesbianismo, so pena de ser expulsadas las que practiquen esta orientación sexual. Sin embargo, en los hechos, la práctica homosexual entre mujeres y hombres está presente; por ejemplo, en marzo de 2015, una trabajadora manual de la ENR de Cañada Honda me comentó que es común esta orientación sexual entre algunas alumnas del plantel.

Nos parece que la identidad y la conciencia de clase de los estudiantes normalistas en su formación inicial pasan necesariamente primero por la igualdad y el respeto de género, iniciativas y valores que tendrán que fomentar las autoridades educativas entre el alumnado de los respectivos planteles con modalidad escolar mixta.

Aniversario por represión política

Dice un dicho entre los activistas de los movimientos sociales: “El que no olvida no perdona” o “Ni perdón ni olvido”. Recurrentemente, año con año, los estudiantes de alguna ENR salen a las calles para recordar determinada fecha en que fueron reprimidos por la policía de los diferentes niveles de gobierno (*ver figs. 4.12 y 4.13*). Ante la pregunta “¿cuál fue la falta?”, los estudiantes contestan que salir a defender la educación pública y gratuita, así como demandar atención a su pliego petitorio; pero el gobierno siempre responde que la alteración del orden. Los casos dramáticos a los que fueron objeto los estudiantes de la ENR de Ayotzinapa en 2011 y 2014 son tratados en otros apartados de este trabajo de investigación.

Fig. 4.12 Aniversario de la represión política a la ENR de Tiripetío, 17 de octubre de 2015



Fuente: Poo (2015).

Fig. 4.13 Vanguardia de la marcha de la ENR de Tiripetío, 17 de octubre de 2015



Fuente: Poo (2015).

Es emblemático observar la emoción, enjundia, conciencia de lucha y coraje que los estudiantes, particularmente las mujeres, demuestran cuando participan en un acto masivo, ya sea al interior de sus planteles o en el espacio público (*ver fig. 4.14*).⁵⁵

Fig. 4.14 Estudiantes que se manifiestan en el aniversario de la represión política gubernamental contra la ENR de Tiripetío, 17 octubre de 2015



Fuente: Poo (2015).

Las novatadas

Las novatadas son una práctica de “bienvenida” que, en algunos centros escolares del mundo y de México, los estudiantes usan para recibir a los alumnos de nuevo ingreso. Las ENR realizan este tipo de práctica escolar, en parte, por el carácter de internado que tiene la mayoría de estas escuelas, el cual se asemeja a una especie de régimen militar; por ejemplo, el pase de lista.

En la ENR de Hecelchakán, Camp., uno de los representantes del Comité Estudiantil expresó a un servidor, en marzo de 2015, que una de esas novatadas consiste en visitar a los alumnos de primer ingreso en sus dormitorios comunitarios, despertarlos en la madrugada, invitarlos a salir y, después, obligarlos a que se formen en fila por un buen tiempo.

⁵⁵ Obsérvese, en particular, la primera chica que aparece en segundo plano (de derecha a izquierda).

Un mes después, en abril de 2015, una representante del COPI de la ENR de Amilcingo, Mor., me expresó que las novatadas en esas instalaciones consisten en “visitar” a las alumnas de nuevo ingreso en sus dormitorios, haciendo escándalo y gritando, para que abran la puerta de su dormitorio comunitario; una vez ahí, amenazan con cortarles el pelo. Otra práctica es recibir a las alumnas de primer ingreso en el comedor con el ruido que producen los tenedores al ser golpeados en la mesa; así, desde que las nuevas alumnas ingresan al comedor y hasta que terminan de comer y salen de esta instalación, el ruido se mantiene por parte de las alumnas de mayor antigüedad en la institución.

En la ENR de Aguilera, Dgo., cuando un servidor hacía visita de campo en junio de 2015, un alumno declaró que la novatada es una muestra presentada a los alumnos de primer ingreso para que sientan en carne propia la “dureza” de la vida del internado en la normal. Sin embargo, los “excesos” ocurridos en las novatadas de Aguilera han sido motivo de inconformidad por algunos padres de familia; por ejemplo, en la novatada de 2012, la fuerza pública del municipio de Canatlán (donde está asentada la escuela) y del estado de Durango intervinieron de manera violenta (*ver fig. 4.15*), golpeando a alumnos y cuerpo administrativo del plantel, tras la queja hecha por un alumno de nuevo ingreso (ligado familiarmente a un integrante gubernamental del estado) ante la Comisión de Derechos Humanos de Durango.

Fig. 4.15 Intervención de la fuerza pública en la ENR de Aguilera, agosto de 2012



Fuente: El comienzo (2012).

CAPÍTULO 5. ACCIONES POLÍTICAS DE LA FORMACIÓN INICIAL: ENTRE EL ESPACIO PÚBLICO Y EL CIBERESPACIO

5.1. Miradas de la geografía política sobre los movimientos sociales⁵⁶

... cualquier enfoque que relegue a un segundo plano el carácter político de la práctica educativa no es realmente un planteamiento de cambio y, por consiguiente, no escapa a la ideología educativa dominante.

Xavier Bonal, “El profesorado y el cambio educativo. Consideraciones teóricas y metodológicas”

La crisis del capitalismo global actual, lejos de debilitar al capitalismo, lo fortalece con el reajuste espacio-tiempo necesario para garantizar la tasa de ganancia de las empresas transnacionales. El despojo de tierras, la privatización del agua, los proyectos energéticos y de explotación minera, así como la pulverización de los “derechos de vida común” en salud, educación, trabajo y pensiones, reflejan la acumulación por desposesión y el poder de la clase hegemónica a favor de unos cuantos, contrarios a la justicia social.

Los movimientos sociales de América Latina tienen claro que no sólo se trata de oponerse a los que tienen el poder hegemónico, ni quedarse a defender lo propio, sino que deben, además, construir alternativas de articulación espacial entre esos movimientos —específicos y plurales— mediante la acción política que pretende ser horizontal. El freno al Área de Libre Comercio de las Américas (ALCA) en 2005 fue producto de esta acción política apoyada, en su momento, por gobiernos de izquierda y nacionalistas.

La transformación de los ciudadanos en diferentes movimientos sociales emergentes o espontáneos es el rasgo más representativo de la actual crisis cíclica y sistémica del capitalismo global en las distintas coordenadas del mundo. De esta manera, asistimos a un rescate, a veces efímero, de los espacios públicos, tanto por los movimientos sociales espontáneos como por los que se organizan en forma horizontal y sin liderazgos verticales. Es una época que requiere de análisis profundos, sin caer en la falsa *objetividad*

⁵⁶ Este apartado está basado en una ponencia titulada “Análisis crítico de la geografía política sobre los movimientos sociales”, que el responsable de esta investigación presentó durante el XIV Encuentro de Geógrafos de América Latina, desarrollado en Lima, Perú, en abril de 2013.

*de la ciencia*⁵⁷ que no permite ver más allá de nuestras disciplinas y, muchas veces, impide un posicionamiento social y político del quehacer científico al soslayar la praxis política. Esta época requiere de sensibilidad y empatía más allá de las aulas y de los centros de investigación, con el fin de actuar dentro y fuera de nuestra disciplina; así, la geografía política no tendrá que vivir al margen de este debate, es decir, mediante ciertos temas, como los movimientos sociales, se podrá desarrollar la relación entre la teoría y la práctica científica (ver fig. 5.1).

Fig. 5.1 Movimientos sociales contra el capitalismo



Fuente: Institución educativa Simón Bolívar (s. f.).

Además, el tratamiento de los movimientos sociales por la geografía política es una oportunidad para que esta disciplina trascienda la categoría espacial del Estado como centro medular de sus estudios y se enfoque en otros ámbitos o temas de expresión política a ser trabajados, tales como articular territorios con biodiversidad biológica, entender las comunidades agrícolas y los espacios públicos urbanos —calles y plazas representativas— como entes políticos, así como el control que los distintos actores sociales hacen de ellos. Particularmente, una línea de investigación para la geografía

⁵⁷ La geógrafa feminista Josepa Bru (2006) hace una puntualización certera sobre el concepto de *objetividad* en geografía, ya que lo relaciona con la opresión.

política la ofrece la apropiación, articulación y defensa del territorio y sus recursos por la sociedad y los movimientos sociales.

Creemos que persiste un conflicto de clases (Valdés y Pérez, 2012) entre el grupo dominante conformado por la clase oligárquica nacional en complicidad con la burguesía imperialista transnacional, y, por el otro lado, el grupo emancipador integrado por gente del campo y de la ciudad, pueblos originarios y afrodescendientes, así como mujeres y jóvenes, quienes están en lucha por articular los movimientos sociales con la política, a fin de crear alternativas anticapitalistas y un cambio civilizatorio para bien de la humanidad y de la Tierra.

Ciertamente, muchos movimientos sociales, marxistas, trotskistas, ecosocialistas, etcétera, tienen como objetivo central de combate la disputa por el poder político del Estado; su logro posibilitará, según ellos, realizar cambios en la administración pública a fin de alcanzar el Estado de bienestar pleno para las mayorías. Al respecto, Riechmann (2013, p. 2) precisa que “Frente a la tentación de refugiarse en los márgenes, el ecosocialismo mantiene la *lucha por la transformación del Estado* (...), de manera que llegue a ser alguna vez de verdad social, democrático”.

En cambio, los movimientos de los pueblos originarios⁵⁸ y anarquistas coinciden en crear sus propios espacios autónomos, ajenos a la disputa por el control del Estado. López Bárcenas (2011) subraya que existe una tendencia en los pueblos originarios de construir alternativas de vida —el denominado *buen vivir*— ante la negativa del poder por atender los problemas históricos de estos pueblos; asimismo, Toledo (2011) afirma que en México muchas de las batallas emprendidas para defender espacios y recursos naturales son ejecutadas por movimientos sociales de los pueblos originarios.

Las ideas de Pierre-Joseph Proudhon, Mijaíl Bakunin, Piotr Kropotkin, Élisée Reclus, Errico Malatesta, entre otros, conformaron los cimientos del pensamiento anarquista (practicado en su mayoría por jóvenes) que, lejos de fomentar el caos, procuran, paradójicamente, el orden (Cuevas, 2003), pero no para someter, sino para desarrollar

⁵⁸ En Bolivia, los pueblos originarios fueron cruciales para la conquista del poder político, al superar lo social y dar continuidad gubernamental a favor del grupo encabezado por Evo Morales; caso contrario es el de Ecuador, ya que las bases de los pueblos originarios no han participado ampliamente para la conquista y conservación de la presidencia del país a favor de Rafael Correa, quien ha contado con el apoyo de otras organizaciones campesinas y populares, específicamente urbanas.

valores axiológicos, como la solidaridad, la autonomía, la libertad, el compromiso y la responsabilidad, con la finalidad de llevar a cabo una revolución integral y permanente a nivel personal, social, político y económico. Sin embargo, Peet (1989, pp. 350-351) planteó la necesidad de realizar una síntesis entre este movimiento y el marxismo, con el objeto de alcanzar la liberación humana. Los intelectuales del poder insisten en buscar esta liberación en otro lado, fuera de este mundo, así se empeñen los movimientos sociales en ello.

Al respecto, Sotelo (2012) refuta veladamente contra los movimientos sociales cuando afirma que “Como la rebelión y la protesta no van a cambiar el capitalismo financiero establecido, no queda otra salida, que trasladarse a otro país (...) o bien encontrar acomodo en la economía alternativa, saliéndose del sistema”. Es decir, los defensores del *statu quo*, como Sotelo, indican que ni con las muestras de inconformidad de los grupos mayoritarios se podrá derrotar a quienes detentan el poder político de los Estados burgueses; además, los que se apropian del poder estatal usan muchas veces el espacio público para legitimarse ante su pueblo, pero, cuando éste toma calles y plazas públicas, frecuentemente es desacreditado y reprimido.

O bien, en “épocas de vacas flacas”, quienes monopolizan el poder promueven procesos de subsistencia autogestionaria e invitan a los pobladores a que sean “autónomos de supervivencia” (Sotelo, 2012), pero hacen todo lo contrario en una época de relativa estabilidad del capitalismo: empiezan a considerar los espacios autónomos como subversivos, y a quienes los desarrollan los acusan de quebrantar la unidad territorial del Estado nacional. Ejemplo de ello son las Juntas de Buen Gobierno (JBG), organizadas por los zapatistas, que durante más de diez años han sufrido una campaña mediática feroz por los gobernantes para desprestigiar su forma de organización autónoma en México. La idea es crear una *falsa conciencia* en la gente para minar toda posibilidad de emancipación social, política y económica.

A este tipo de fenómeno, Chomsky (2001) lo denomina *neolengua* (*newspeak*, en inglés), un concepto formado por dos palabras o términos para referir a la lengua empleada principalmente por los poderosos en la propaganda política para adaptar las circunstancias a sus propios intereses; de esta manera, el *uso del espacio público* puede representar una oportunidad de legitimidad social para el poder, pero, también, un espacio de conspiración contra el orden establecido cuando el pueblo sale a las calles a protestar contra la política

económica; recuérdese el Argentinazo de diciembre de 2001, que desencadenó la caída del gobierno de Fernando de la Rúa.

Aunado a esta discusión por *la y no disputa* del Estado y sus espacios que navegan entre la autonomía y el control estatal, ubicamos a los gobiernos neoliberales, inaugurados por la dictadura de Augusto Pinochet y, después, por Margaret Thatcher, Ronald Reagan y Helmut Kohl, así como otros gobernantes de países desarrollados y en desarrollo, unidos a los dictados de la ideología del mercado y a la Ley Universal del Cinismo Neoliberal: privatizar los beneficios y socializar las pérdidas, que en conjunto construyeron un Estado *anorético* en lo social, y *obeso* en los mecanismos de criminalización y represión de la protesta social para asegurar el “orden” y la reproducción de la tasa de ganancia de los dueños del dinero, al usar el Estado y la “aldea global” en la nueva división internacional del trabajo para hacer negocios. En esta retrospectiva del sistema capitalista, la geografía económica está llamada a integrarse con los estudios de la geografía política-movimientos sociales.

Hablar de movimientos sociales, en la actual crisis económica mundial, es referirse a dislocaciones de la población en su vida cotidiana y ajustes en el presupuesto económico-familiar, individual, que se ven reflejados en las relaciones sociales cuya lucha de clases no repara en el tipo de filiación política, sea de derecha o de izquierda, porque se vive en un mundo definido por los de arriba y los de abajo, que está marcado por la polarización de la riqueza entre 1% de la población privilegiada frente a 99% del resto de los ciudadanos sumidos en algún tipo de complicación económica. Esta crisis económica no significa que el capitalismo esté en su etapa terminal, sino que vive crisis económicas recurrentes en una especie de “sello de la casa” o como Nadal (2012) menciona: “la crisis es el apellido del capitalismo”, que acentúa las disparidades económicas entre los grupos sociales.

Sin embargo, en una relación de crisis, a secas, y luchas sociales, Zibechi (2009) expresa que la crisis económica va más allá del término mismo, ubicado por el autor en un contexto más amplio que rebasa los límites de lo económico. Zibechi se apoyó en el trabajo coordinado por Arrighi y Silver, *Caos, orden en el sistema mundo*, para afirmar que los movimientos sociales de protesta originan las crisis y no al revés, como suele identificarse. Según este autor, existen ciclos de lucha de larga duración, por lo que el movimiento social de protesta de la década de 1960 originó la crisis actual, debido a la

serie de cambios que ocurrieron entonces, entre ellos, poner en cuestión a las autoridades familiar y patronal, así como a los sindicatos y partidos políticos.

Donde la acción social creó espacios de expresión políticos diferentes, hoy los recientes movimientos sociales, como los de la clase obrera y los sin techo, procuran cambiar la austeridad económica en espacios vulnerables, como la fábrica y la calle; las batallas futuras las emprenderán los grupos que viven en esos espacios contra las diferentes caras del poder y sus representantes, por ejemplo, las organizaciones no gubernamentales (ONG).

En los últimos años, la austeridad global (Duval, 2012) ha desencadenado una ola de indignación y protestas en diferentes latitudes del planeta, de manera que las poblaciones se manifiestan en las calles, acto considerado, principalmente, como un movimiento social espontáneo. Para Petras y Veltmeyer (2005), éste es genuino porque, paradójicamente, no existe lazo que lo una verticalmente con los caprichos de las organizaciones políticas formales, tipo partidos políticos, y, por lo tanto, la gente protesta con mayor libertad. Las élites nacionales y globales aceptan el disenso en las calles siempre y cuando no amenace el orden establecido, porque “el objetivo no es reprimir la disensión, sino todo lo contrario: moldear y dar forma al movimiento de protesta para establecer los límites exteriores de disensión” (Chossudovsky, citado en Estulin, 2011, p. 54). Así, estos límites desmovilizan a la población y evitan la organización de la colectividad para que la gestión y toma de decisiones del poder real sólo sean privilegios de unos cuantos (Celorio, 2011), a menudo fuera de la geografía local y de los límites de la soberanía y seguridad de los Estados nacionales.

Además, recordemos que las élites, en su afán por controlar a la población, desprestigian y criminalizan la protesta y movilización social al aplicar, por ejemplo, uno de los enfoques de la Doctrina de la Seguridad Nacional, el cual afirma que “el enemigo es interno”, ya que atenta contra las instituciones de interés nacional, por lo tanto, quienes defienden esa doctrina hacen uso de los *mass media* para desacreditar toda manifestación, pero, también, usan el poder judicial para reprimir y detener a los manifestantes. Roitman (2012) expresa que, a pesar de que el neoliberalismo promueve la pasividad de la población, la gente sale a la calle a protestar, y que los gobernantes “No pueden gobernar impunemente. Ese es el valor de las manifestaciones”.

La crisis económica iniciada en el verano de 2007, calificada por algunos como aún peor que la recesión económica de Estados Unidos (1929-1933), ha afectado a la gente común, principalmente a los jóvenes; en estos años, el Estado de bienestar ha colapsado y los ha precarizado. En la Gran Bretaña existe un prototipo de joven de clase baja denominado *chav* (Estefanía, 2013; Tubella, 2013), considerado un ser vulgar, antisocial pero perteneciente a una tribu, poco demandante en la política, que usa ropa, paradójicamente, de marca original o deportiva y teléfono celular o móvil; en suma, es lo que en México se conoce como *nini* (aquel que ni estudia ni trabaja).

Owen Jones (citado en Tubella, 2013), uno de los estudiosos del fenómeno *chav* (una especie de lumpenproletariado, como decía Marx), afirma que “La pobreza y el paro ya no son percibidos como problemas sociales, sino en relación con los defectos individuales: si la gente es pobre, es porque es vaga”. Cuando las élites transmiten el mensaje de que la gente vive en las calles porque así lo quiere, la desigualdad se presenta como algo natural y no hay más culpables que los *chav*. Los fuertes disturbios desatados en el barrio de Tottenham, Londres, en el verano de 2011, fueron asociados con el fenómeno *chav*. Así, en este barrio y en Londres, Reino Unido, los servicios de seguridad, apoyados por los *mass media* conservadores, tacharon a los *chav* de delincuentes e invitaron a los habitantes a ser policías anónimos mediante la denuncia de sospechosos que hubieran participado en los desmanes de Tottenham.

Dicho de otra manera, en los últimos años de crisis económica global, tenemos la proliferación de movimientos sociales espontáneos que no están asociados a un fin político-ideológico determinado, sino a una rebelión de los *sinclase-tribu*, que se enfrentan a las fuerzas del orden quizá por motivos económicos.

Movimientos sociales, concepto y evolución

Los movimientos sociales forman parte del proceso histórico de la humanidad, su antecedente está en las organizaciones milenaristas o conservadoras apegadas a los dogmas religiosos, como el de los franciscanos contra la autoridad eclesiástica, el movimiento campesino de Turingia del siglo XVI y, más recientemente, el movimiento de los mormones y los testigos de Jehová, alejados de cierta racionalidad, que es asumida más tarde por los cartistas (1838-1848) en alusión a la Carta del Pueblo (Laiz, 2002), la

cual contenía una serie de demandas político-electorales y laborales, elaborada por el primer movimiento obrero y político de la era industrial, surgido en la Gran Bretaña.

El cartismo representa el prototipo de “viejo movimiento social”, debido a su carácter clasista y vertical, desenvuelto en contextos históricos particulares, como la Guerra de 1848, la Comuna de París, el nacimiento de la Primera Internacional, la ruptura entre anarquistas y marxistas, el triunfo de la Revolución bolchevique, la Primera y Segunda Guerra Mundial, etcétera, en los que el Estado y el sindicato “secuestran” a la clase obrera. Este viejo movimiento social —clasista, homogéneo y vertical— vive, en los hechos, un pacto con sus representantes, pero, también, con la clase empresarial, dueña de los medios de producción; de esta forma se da la incorporación de las conquistas laborales, tales como la jornada de ocho horas, las prestaciones sociales y una relativa capacidad de compra que garantiza poder adquisitivo para que los obreros y sus familiares puedan consumir —llámese fordismo—, a pesar de los mecanismos de control y disuasión de la protesta obrera y social.

Con el movimiento de 1968 y las ideas posmodernistas, asistimos al nacimiento de los “nuevos” movimientos sociales, en donde lo *nuevo* se entiende como lo *diferente*; así, de cara a lo homogéneo y clasista del viejo movimiento social, en los nuevos movimientos sociales existe lo heterogéneo e interclasista, junto con una disminución paulatina del referente ideológico. A nuestro juicio, el posmodernismo tiene un pesado legado indeseable en sus ideas con tinte cultural y su falta de compromiso político, que ha influenciado, queramos o no, a muchos movimientos sociales recientes; por ejemplo, a algunos integrantes de Los Indignados, en España, y #YoSoy132, en México. El riesgo que puede ocurrir, ante una catástrofe, por la falta de una ideología sólida de muchos de los movimientos sociales, es la reacción de mucha gente escasamente coherente y sin vestigio revolucionario.

Raschke (citado en Román y Ferri, 2002) es de la idea de que existe una infinidad de conceptos de los movimientos sociales. Este autor define a estos movimientos como “... actores colectivos de movilizaciones cuya meta es provocar, impedir o reproducir un cambio social básico (...) con cierta dosis de continuidad (...), integración simbólica, una escasa especificación de roles y mediante formas variables de organización y acción” (pp. 32-33). Por lo tanto, afirmamos que los integrantes de los movimientos sociales se reconocen a sí mismos en ambientes de rebelión y solidaridad, y transgreden el orden

establecido a fin de replantear y modificar las relaciones sociales, económicas y políticas existentes.

Rodríguez Araujo (2011) asocia los movimientos sociales con la violencia social, entendida no como un acto organizado-criminal, sino con metas emancipadoras mediante actitudes subversivas y de rebelión que rechazan a la clase opresora. Como la subversión es espontánea y no organizada, dura poco; en España se entiende como *resistencia* y *saqueo*, y en Gran Bretaña, como *vandalismo*. Por el contrario, la rebelión tiene una temporalidad mayor y está asociada a movimientos sociales organizados. El enojo y rechazo de los movimientos sociales, en sus formas subversivas y de rebelión, hacia las políticas económicas del polo dominante son tergiversados a menudo por los voceros de dicho polo, quienes los tachan, en menor grado, de disturbios sociales, con la finalidad de desacreditar y aislar dichos movimientos sociales.

Teorías sobre movilización social

Luna (2006) refiere una serie de teorías que permiten una explicación sucinta desde diferentes ángulos de la investigación científica en ciencias sociales para el trabajo en cuestión: la teoría marxista, la teoría de movilización de recursos y la más reciente, la teoría sobre los nuevos movimientos sociales.

La *teoría marxista* está enfocada, principalmente, al mundo laboral, por lo tanto, analiza a la clase trabajadora y sus conflictos con los empresarios y el Estado. En el enfoque neomarxista, se insiste en el ámbito de las relaciones obrero-patronales, pero el estudio va más allá de la fábrica, ya que se centra en la comunidad, barrio y residencia para analizar aspectos como la renta diferencial del suelo urbano, los conflictos y reacciones provocados por el acaparamiento de ese suelo, y el consumo de bienes y servicios.

La *teoría de movilización de recursos* hace referencia a la dinámica interna de los movimientos sociales, puesto que sus aspectos externos son trabajados por el enfoque marxista y neomarxista. A la movilización de recursos le interesa el funcionamiento interno de los grupos, el aprovechamiento de personas y recursos diversos de acuerdo con las ventajas y limitaciones que cada lugar presenta. Esta teoría se enfoca también a estudiar el grado de identificación que los miembros de un movimiento social tienen con el territorio, para valorar su eficacia. No obstante, la teoría de movilización de recursos es estática al no buscar la transformación espacial y social a través de los movimientos

sociales. Román (2002, p. 14) menciona que esta teoría reconoce que los movimientos no nacen por la existencia de problemas, sino por la capacidad de crear organizaciones que dinamicen a la población, cuyo fin último es mantener la organización creada.

De acuerdo con Luna (2006), la *teoría de los nuevos movimientos sociales* procura abarcar aspectos internos y externos de esos movimientos. Un concepto clave es la identidad del grupo con el lugar; de esta forma, los integrantes usan las tácticas de desobediencia civil y no violencia en sus expresiones cotidianas, al margen de la carencia de conciencia de clase cuya prioridad es el individuo. Sin embargo, esta teoría defiende que la expresión social produce espacio y, a su vez, modifica el espacio de la regulación, esto es, el quehacer político-administrativo, producto de la correlación de fuerzas políticas entre individuos y grupos sociales. Así, las ideas de esta teoría denuncian la escasa importancia dada al espacio por el resto de las teorías a la hora de explicar los movimientos sociales. Por lo tanto, Luna hace una crítica a los geógrafos por su actitud tangencial para referirse a la movilización social.

Por su parte, Quintero (2007), al aludir los nuevos temas de la geografía política, expresa que los movimientos sociales y políticos reflejan la nueva forma de trabajar de la geografía política en los últimos años. Resalta que los problemas políticos no sólo corresponden a la categoría de Estado, sino que abarcan nuevas escalas de actuación política.

En la geografía política, para poder definir o ubicar los movimientos sociales, es necesario revisar su *estrategia* (lo que se piensa colectivamente y se planea organizadamente) y su *táctica* (acción o ejecución del plan sobre el terreno). Tengamos presente que la *táctica de la acción directa no violenta* es enarbolada y puesta en marcha por la mayoría de los movimientos sociales; en cambio, la *táctica de la acción directa violenta* sólo es practicada por unos cuantos movimientos en su lucha cotidiana; por ejemplo, el movimiento social emergente o espontáneo es el que a veces la ejerce, así como también, en otras muchas ocasiones, el denominado Bloque Negro (Black Bloc, en inglés).

Acerca del Bloque Negro, Jesús Rodríguez (citado en Riera, 2001, pp. 137-138), al igual que distintos estudiosos de los movimientos sociales, considera que no existe como tal, sino que es producto del poder mediático; otros afirman que sí existe y lo definen como una *táctica temporal* de lucha radical. El Bloque Negro está inspirado en el movimiento alemán *Autonomen* de la década de 1980; se originó en Estados Unidos durante la Guerra

del Golfo, en 1991, y, sin ser un movimiento social organizado, ostenta rasgos del anarquismo al ir contra los intereses del poder político y económico.

Los movimientos sociales en América Latina. Enfoque tipológico

La tipología de los movimientos sociales, más que una expresión esquemática, permite a la geografía política identificar la problemática diversa de éstos. Valdés y Pérez (2012) enlistan los siguientes:

- Rein vindicativos/redistributivos: campesinos e indígenas; barriales y sindicales.
- Movimientos por el reconocimiento: indígenas; género, defensa de la diversidad sexual.
- Movimientos contraculturales y juveniles.
- Eclesiales y teológicos: iglesia popular; teología de la liberación y movimientos ecuménicos.
- Movimientos ambientalistas, conservacionistas y en defensa de la biodiversidad.
- Movimientos en defensa de la cultura y la comunicación alternativa.

Valdés y Pérez hacen un llamado para que los grupos sociales asuman la política como respuesta al poder hegemónico transnacional; al respecto, Gramsci (1975) alude a esta misma idea cuando expresa que los grupos mayoritarios tendrán que incursionar en la vida política para obtener *poder de clase*, y sólo así podrán disputar el poder hegemónico a las élites. Valdés y Pérez ubican al marxismo y el anarquismo como dos grandes planteamientos que orientan los movimientos sociales de izquierda en América Latina; como los primeros aportan la capacidad de organización; y los segundos, la creatividad, ambos son necesarios para pasar de lo social a la política.

Coincidimos con ambos autores en la articulación política de los diferentes movimientos sociales, a partir de un modelo que reconozca la especificidad de cada movimiento, así como su pluralidad, junto con la horizontalidad de las decisiones al interior de los movimientos. Estos reconocimientos facilitarían una articulación de lucha contra el enemigo común: el poder nacional y transnacional, difuso que no repara en las fronteras tradicionales de los Estado-nación porque fluye de manera anónima mediante el ciberespacio.

Además, en las prioridades de cada movimiento, existen asuntos cruciales que pueden redirigir la lucha articulada de los movimientos de emancipación latinoamericana. Al rescate de la soberanía y seguridad nacional, la defensa de los recursos naturales y la identidad cultural, se une también la necesidad de crear asociaciones económicas sin fines de lucro, entre las naciones de América Latina, a fin de que los movimientos sociales y gobiernos progresistas de la región, que no forman parte de la Alternativa Bolivariana para la América (Alba), tomen dicha alternativa no como modelo (Katz, 2006), sino como fuente de inspiración.

Asimismo, esto servirá para poder contrarrestar acuerdos económicos panamericanistas que Estados Unidos insiste en imponer colonialmente, vía gobiernos colaboradores de los intereses norteamericanos, cuyas pretensiones consisten en sepultar las posibilidades de integración bolivariana de los países de la región. La Alianza del Pacífico, creada en abril de 2011 y conformada por Colombia, Chile, México y Perú, representa la punta de lanza de los intereses geoestratégicos de E. U. A. en América Latina. Hagamos memoria de lo dicho por Simón Bolívar, en su momento, a E. U. A.: “parecen destinados por la Providencia para plagar la América de miserias a nombre de la libertad”. Bolívar, en la época que le tocó vivir, ya advertía, con aquellas palabras, acerca de las pretensiones imperialistas de E. U. A.; tal acotación refleja la doctrina filosófica, religiosa, política, económica y social del Destino Manifiesto de E. U. A., espíritu que guía su táctica de lucha en el exterior conocida como Doctrina Monroe y calificada en los tiempos actuales como Monroe Plus.

Al respecto, el editorial del periódico mexicano *La Jornada* (2011) fijó su postura sobre la Alianza del Pacífico —mecanismo de integración regional— al expresar que

los gobiernos regionales de derecha plantean una contraofensiva al proceso de integración soberana y progresista desarrollado en la década anterior en América Latina (...) para hacer tropezar un proceso (...) que ha acompañado avances incuestionables en el desarrollo democrático, la justicia social, la soberanía y los derechos humanos (p. 4).

Juventud y movimientos sociales

Indiscutiblemente, el nutriente social fundamental de los movimientos sociales son los jóvenes. Este grupo social originó, durante el movimiento estudiantil de 1968, el concepto

de *nuevos movimientos sociales* —señalado en líneas precedentes— para deslindarse del concepto de *viejos movimientos sociales*, caracterizado por el fuerte verticalismo y centrado en el líder; en cambio, los nuevos movimientos sociales ensayan una forma distinta de hacer política, a través de la horizontalidad y del liderazgo compartido por todos mediante la asamblea.

Fraser (citado en Vaquero, 2002, p. 151) afirma que la expresión de libertad y compromiso social de los jóvenes del movimiento de 1968 lo experimentaron “cuando tuvieron sus vidas en sus propias manos, ocupando sus pequeños espacios de territorio liberado, manejando y decidiendo democráticamente sus propios asuntos”. Cohn Bendit (citado en Vaquero, 2002, p. 151) señala que “Las barricadas no eran sólo medios de autodefensa; se convertían en símbolos de una cierta libertad”. La escala del barrio, de la escuela, subrayamos, forma parte del discurso neomarxista.

Algunos movimientos sociales del siglo XXI, como la Revolución de los pingüinos, en Chile, 2006; el movimiento estudiantil chileno organizado por la Confederación de Estudiantes de Chile (Confech), 2011; Los Indignados, en España, 2011, y #YoSoy132, en México, 2012, coinciden con ciertos postulados trabajados por la teoría neomarxista, sin que estos movimientos sean considerados propiamente neomarxistas. Así, la toma de espacios simbólicos, el acceso diferencial a bienes y servicios, junto con una nula representación política por parte de la democracia representativa, criticada por los jóvenes y ajena a sus necesidades, han puesto el suelo fértil para la protesta social de éstos y de otros grupos sociales simpatizantes que viven en carne propia las limitaciones del actual estado de cosas en lo económico, político y social (educativo y laboral).

En Chile, desde que fue derrocado el gobierno socialista del presidente Salvador Allende, en 1973, la Junta Militar y los gobiernos de la Concertación, aliados en los hechos con la derecha, minaron el carácter público de la educación; por lo tanto, en 2011, el pago de colegiatura para acceder a la educación superior era de 7 000 dólares al año aproximadamente, lo cual la hace intransitable para los grupos de escasos recursos económicos. Por consiguiente, las movilizaciones de los estudiantes aglutinados en la Confech dijeron: “¡Basta!”. Con objeto de revertir esta situación, el gobierno entonces de Sebastián Piñera flexibilizó un poco los créditos bancarios para estudios de educación superior, medida que insuficiente.

Por lo tanto, los estudiantes continuaron molestos con su gobierno, ya que daba una cara diferente a nivel internacional, por ejemplo, cuando este país fue sede de la IV Cumbre empresarial Celac-UE, en 2013, cuyo resultado fue que los dos últimos presidentes de la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile (Fech) —parte integrante de la Confech—, Andrés Fielbaum y Gabriel Boric (2013), rechazaron a través de un comunicado público denominado *Carta abierta* la invitación girada por el gobierno para asistir a dicha cumbre, debido a que el gobierno de Piñera, a menudo, en este tipo de foros internacionales, manipulaba las cifras económicas y presentaba a otro Chile distinto al marcado por la desigualdad.

Sin embargo, voces al interior de la Confech en 2013, entre ellas, la de la carismática Camila Vallejo, promovieron otra forma de lucha para avanzar en los derechos de los estudiantes y del pueblo chileno, ya que vislumbran alcanzar el poder mediante la democracia representativa por medio de un partido político que reflejara los intereses estudiantiles y populares. Una dinámica similar vivió parte del movimiento social del 15 de mayo de 2011 en España, llamado Movimiento 15-M o Los Indignados.

La manifestación del 15-M, protagonizada mayoritariamente por jóvenes españoles y efectuada en los espacios públicos de Madrid, Barcelona, Valencia y otras ciudades de España, tuvo como demanda esencial una nueva democracia para España. Su consigna era “Democracia Real Ya” pero, con el paso de las horas y los días, desapareció para dar lugar al mote Los Indignados. Sin embargo, este primer lema hacía una fuerte crítica al bipartidismo del Partido Popular (PP) y del Partido Socialista Obrero Español (PSOE), y, en general, al sistema de partidos de España, alejados de los sinsabores y limitaciones de los españoles. El nombre Los Indignados viene a cobijar las miras estrechas de la democracia representativa española con objeto de que ésta salga de “puntillas” e ilesa de la España convulsa. De esta forma, Los Indignados sintetizan, queramos o no, la rabia y las diferentes formas de hacer política de mucha gente.

Taibo (2011a), en la revuelta de la primavera española, identificó “tres almas” que nutrieron el movimiento Los Indignados: a) movimientos sociales alternativos, como los okupas y pacifistas; b) los “jóvenes indignados”, y c) la clase media empobrecida. Para él, con el paso del tiempo, se formaron dos grandes grupos sociales: los que estaban a favor de colaborar con el gobierno en turno para hacer que las cosas cambiaran (b y c) y los que decidieron crear proyectos autónomos, organizados por ellos mismos (a).

Algunos integrantes del Movimiento 15-M y de la cultura libre en internet pusieron en marcha el Partido X, Partido del Futuro (Elola, 2013), cuyo programa político está sintetizado en la expresión “Democracia y punto”. Sus integrantes abogan por el anonimato y será hasta época de elecciones cuando se presenten socialmente; más que ideología prefieren el método: “una forma de hacer abierta, horizontal, transparente, cooperativa y respetuosa”; además, están apostando por una democracia representativa para llamar la atención de los políticos y competir con ellos. Otro tema a ser abordado por la geografía política es el campo del ciberespacio y las implicaciones políticas que tienen las redes sociales en la correlación de fuerzas y sus efectos espaciales, como la toma de una plaza pública y/o la desestabilización de un gobierno en turno.

A menudo se afirma que el activismo político en las redes sociales es insuficiente en la lucha política de los movimientos sociales. Durante la Primavera Árabe, se volvió a abrir el tema del papel que jugaba en ese momento el activismo digital, y se llegó a decir que fue determinante para el derrocamiento de varios gobernantes del Magreb; los críticos de esta postura reafirman que las redes sociales son sólo herramientas esenciales que ayudan a la lucha de los movimientos sociales en varios frentes, como lo son las calles o plazas públicas, entre ellas, la Kasbah, en Túnez; Tahrir, en El Cairo, y la Plaza Verde, en Trípoli.

Los conceptos o las categorías analíticas del ciberespacio, ya no tan nuevos, como *hacker*, *cracker*, *ciberguerra*, *ciberterrorismo*, *ciberpaz* (Rosas, 2011), *democracia digital*, *ataque de denegación de servicio distribuido* (DDoS, por sus siglas en inglés), etcétera, así como grupos del tipo WikiLeaks y Anonymous, están sobre la mesa para ser trabajados por la geografía política. Así, los movimientos sociales plantean nuevos retos para la geografía política, ahora ya no se trata de realizar sólo estudios de geografía electoral, sino también de evaluar los alcances de la participación política de la ciudadanía en *democracia digital*, tal como ocurre en Río Grande del Sur, Brasil, con el Gabinete Digital, que involucra a la población para que dé su opinión sobre la gestión política de dicho estado federal.

Las cosas son un poco diferentes en México, que vive una especie de Estado fallido bajo la responsabilidad del poder financiero y mediático nacional e internacional, y sus “administradores” son la clase política nacional. Las muertes, las desapariciones, la inseguridad pública, la cultura del miedo, etcétera, son una guerra de baja intensidad para

reprimir, controlar y criminalizar la protesta social a lo largo y ancho del territorio nacional, que ha vuelto insoportable la vida de la gran mayoría de la población mexicana. Los movimientos sociales no han sido inmunes a esta situación, muchos de sus miembros son privados de su libertad; algunos más, eliminados físicamente, y otros, cooptados por el poder político; pero, en general, la protesta social se mantiene, está ahí con diferentes facetas o problemas a resolver, tales como los relacionados con los derechos humanos, los derechos para pueblos originarios, la representación política, el rechazo a mineras canadienses, entre otros.

La democracia representativa tiene muchas cuentas pendientes a pagar al pueblo de México, basta encender el botón de las elecciones federales de años recientes y sus fraudes escandalosos de 1988 y 2006. El movimiento de jóvenes estudiantes denominado #YoSoy132, manifestado en la primavera y verano del 2012, tuvo la virtud de prever que las cosas no serían diferentes en la jornada electoral del 1 de julio de ese año, ya que, mediante la compra de votos de grupos vulnerables del campo y de la ciudad, se impuso en las urnas el actual presidente de la República, Enrique Peña Nieto. #YoSoy132, considerado por algunos como apartidista, y por otros, como un movimiento a favor de Andrés Manuel López Obrador, candidato de la “izquierda” partidista, pugna por un programa de lucha para construir una “auténtica democracia” en México, el cual está sintetizado en seis puntos (Muñoz Ramírez y Desinformémonos, 2012, pp. 324-325):

- 1) Democratización y transformación de los medios de comunicación, información y difusión; 2) cambio en el modelo educativo, científico y tecnológico; 3) cambio en el modelo económico neoliberal; 4) cambio en el modelo de seguridad nacional y justicia; 5) *transformación política y vinculación con movimientos sociales*, y 6) salud.

Así, en el caso del punto cinco, #YoSoy132 propone asambleas en varias escalas político-administrativas con objeto de vigilar la gestión política y encontrar soluciones a problemas sociales diversos; además, reconoce la articulación horizontal, autónoma y respetuosa de otras organizaciones con su movimiento, las cuales expresan el descontento social.

En una conclusión preliminar, podemos afirmar que, en conjunto, los movimientos citados desarrollan diferentes prácticas políticas que van desde la colaboración con el poder formal, por la vía del reformismo, para crear partidos políticos (Camila Vallejo y Los Indignados) con los que puedan cambiar la correlación de fuerzas de representación

popular e incidir en cambios gubernamentales a favor de los grupos mayoritarios, hasta aquellos inclinados por la opción del trabajo independiente, apegados así al pensamiento anarquista, como sucede particularmente en España, para construir espacios de autonomía autogestionaria y no depender del poder estatal ni de sus instituciones.

Los movimientos sociales espontáneos y altermundistas, entre la participación amplia y el elitismo

Por principio de cuentas, consideramos que los movimientos pacifistas, ecologistas y altermundistas están llamados a reforzar la discusión de la geografía política. Revilla (2002) recuerda que el pacifismo y el ecologismo tienen amplia presencia de lucha en Alemania, en el contexto de la Guerra fría, y que son movimientos asociados con la clase media, mientras que, en América Latina, el ecologismo está vinculado, actualmente, con la lucha por la defensa de los recursos naturales de pueblos originarios y comunidades rurales.

En China, la clase media y las comunidades campesinas (Reinoso, 2012) luchan contra el modelo depredador del “capitalismo de Estado” que expropia tierras y contamina el ecosistema en aras del “crecimiento y desarrollo”; recientemente, la población de la municipalidad de Zhenhai (Provincia de Zhejiang) logró frenar la instalación de una planta petroquímica de la empresa Sinopec en su localidad; con ello evitó posibles daños a la salud que serían causados por la contaminación atmosférica que esta planta iba a generar.

La proliferación de armas de todo tipo, los depósitos de residuos tóxicos, la biodiversidad ecológica y el uso de suelo van marcando espacios delimitados por el poder político. Desde nuestra trinchera, la geografía política analiza la contradicción existente entre la toma de decisiones, el uso de recursos y la modificación de espacios originados por esas decisiones y por la presión de los movimientos sociales en comunidades rurales y urbanas.

En la década de 1990, la empresa canadiense Metalclad pretendió reabrir un depósito de sustancias tóxicas en el predio La Pedrera del municipio de Guadalcázar, San Luis Potosí, México, que otrora había pertenecido a la empresa Coterin; cuando ésta operó en la zona inmediata a La Pedrera, sucedió que los niños nacían con malformaciones congénitas y hasta hubo casos de anencefalia; pero, como los pobladores y especialistas asociaron esta situación a la presencia del depósito de Coterin, lo clausuraron. Tiempo después, las

autoridades municipales y sus habitantes, junto con otros grupos y organizaciones ecologistas, como Greenpeace, realizaron una fuerte movilización para impedir que Metalclad reabriera aquel depósito. Sin embargo, esta empresa demandó la apertura de un panel de controversias comerciales al Centro Internacional de Arreglo de Diferencias relativas a Inversiones (CIADI), instancia perteneciente al Banco Mundial, y pidió una compensación económica al gobierno mexicano por 130 millones de dólares porque, a su juicio, se violaron los artículos 11 (protección a la inversión extranjera), 1105 (dar trato nacional a empresas extranjeras) y 1110 (no se podrá nacionalizar o expropiar inversión donde se lleve a cabo) del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN). Al final, el gobierno mexicano de ese tiempo perdió el caso y tuvo que pagar 15.5 millones de dólares a Metalclad (Bejarano, 2003).

Un movimiento social espontáneo de rechazo a un depósito de sustancias tóxicas en el municipio de Guadalcázar evidenció a una empresa y mostró que una población puede expresar su inconformidad de forma articulada y creciente con otras organizaciones sociales. Además, la población de este municipio puso sobre la palestra un tratado comercial asimétrico como lo es hasta ahora el TLCAN. Pero los movimientos sociales no tienen todas las de ganar cuando se enfrentan al poder financiero; detengámonos un poco en la crisis económica de la Unión Europea provocada en parte por la moneda común del euro y las pretensiones de Alemania de imponer su visión, a la hora de manejar la crisis con austeridad social para los países miembros del euro con la erosión del Estado de bienestar.

La geografía política se enfrenta ante un nuevo escenario: la abolición del Estado por el “fascismo financiero” o “economía de casino” y las fuerzas del mercado que crean políticas económicas y acuerdos comerciales de un “estado tras otros estados”, en beneficio de las élites, con consecuencias devastadoras para la gente común: familias, madres solteras, estudiantes, trabajadores en paro y jubilados de cualquier latitud del orbe. La tragedia económica de Grecia es uno de los casos más dramáticos del sadismo financiero de la banca internacional, que se ensaña virulentamente en México, Portugal y España.

Theodorakis y Glezos (2012), después de que los griegos vivieron en carne propia la crisis económica, hicieron una autoevaluación sobre las movilizaciones sociales y políticas, y afirman que

los sindicatos y los movimientos sociales aún no están lo suficientemente fuertes como para bloquear el ataque de manera decisiva como lo hicieron muchas veces en el pasado. El nuevo totalitarismo financiero busca aprovechar esta situación para imponer condiciones irreversibles en toda Europa.

Ese totalitarismo —llámese de la *troika*⁵⁹— construye una democracia representativa a su favor y fomenta el miedo y la desmovilización de amplios sectores de la población. Varios factores se combinaron para debilitar el movimiento político y social de lucha en Grecia, uno de ellos fue la derrota del partido de izquierda radical, Syriza, cuya votación favoreció al partido pro euro, Nueva Democracia, vencedor de las elecciones de junio de 2012, en donde hubo un aumento de votantes a favor del partido neonazi, Amanecer Dorado, producto de la crisis, la xenofobia y el protagonismo paramilitar de este partido en lugares públicos, con doble rasero, ya que ofrece servicios sociales a la población y, a la vez, reprime a anarquistas, extranjeros y otros grupos sociales.⁶⁰ La crisis griega tiene otros matices en Islandia.

La situación del movimiento social espontáneo de Islandia desde 2008 a 2013 fue tanto peculiar como ejemplar. Las protestas ciudadanas contra el pago de la deuda a bancos holandeses e ingleses provocaron el encarcelamiento de políticos y banqueros de este país; además, recordemos que la negativa a no pagar la deuda se tomó como resultado de un referéndum. Asimismo, el pueblo logró la redacción de una nueva constitución creada por un grupo de veinticinco personas, ajenos a la política partidista, y mandatados por sus conciudadanos para realizar tal encomienda. A cinco años de las primeras movilizaciones,

⁵⁹ La *troika* está conformada por el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Central Europeo (BCE) y la Comisión Europea (CE-UE), e incide en los ajustes de las políticas económicas de países miembros de la Unión Europea (UE) en esta época de crisis.

⁶⁰ Después de 2011, Amanecer Dorado creó el grupo Médicos con Fronteras, con objeto de brindar asistencia “exclusivamente a griegos de pura raza”, por lo que irrumpía al interior de los hospitales pidiendo papeles en regla al personal médico con rasgos extranjeros, y, si alguno de ellos no mostraba el permiso de trabajo, era expulsado del hospital ante el beneplácito, en los hechos, del gobierno griego encabezado por Antonis Samarás. En otras latitudes, frecuentemente se seduce a la población joven con armas, drogas y dinero fácil obtenido por redes de actividades ilícitas en determinadas regiones y localidades, bajo la responsabilidad de grupos que buscan desestabilizar a gobiernos nacionalistas, contrarios al gran capital. Estos rasgos son peculiares en algunas zonas, como el norte de la ciudad de Caracas, Venezuela, donde se infiltran grupos del país respaldados por el exterior, o bien como ocurre mediante ese tipo de tácticas contrarias a la política social emprendida por el gobierno de Hugo Chávez. Es decir, estamos ante un problema que rebasa la clásica confrontación entre estados a partir de sus límites fronterizos para ubicar el problema en otras coordenadas del interior del país correspondiente para la actuación del poder político invisible y difuso que se nutre de intereses nacionales e internacionales a la vez, contrarios al gobierno en turno.

algunos organizadores de las protestas, entre ellos, Hörður Torfason, afirman que fue certera la decisión popular de soslayar lo que les indicaban hacer los políticos y banqueros nacionales, así como los del exterior. También, gracias a las manifestaciones sociales fuera del parlamento islandés, en defensa de sus derechos, se recobró la política social a favor del pueblo al bajar la tasa de desempleo de 10% a 5%, en un país con una población total de aproximadamente 320 000 habitantes.

El movimiento altermundista tiene su punto de inflexión en las protestas contra la cumbre de la Organización Mundial del Comercio (OMC), que fue cancelada en la ciudad de Seattle ante la combinación de descontento social y control espacial que ejerció un variopinto de organizaciones sociales en noviembre de 1999. El antecedente de Seattle fue el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), ocurrido el 1 de enero de 1994 en San Cristóbal de Las Casas, México, a favor de la dignidad de los pueblos originarios y en contra del modelo neoliberal.

El movimiento altermundista continuó con las protestas años después en los lugares donde el poder toma sus decisiones globales (George, 2001). En la Quinta Cumbre Ministerial de la OMC desarrollada en Cancún, Quintana Roo, en septiembre de 2003, el movimiento altermundista mexicano vivió una gran fractura entre quienes promovían iniciativas de organización, como la Red Mexicana de Acción frente al Área de Libre Comercio (RMALC), y los que deseaban manifestarse espontáneamente, es decir, el resto de los movimientos sociales mexicanos, entre ellos, los anarquistas.

Pleyers (2010) recalca que la RMALC tuvo una actitud elitista en aquel encuentro al asumir posturas verticales y que, a menudo, mostró indiferencia hacia las otras organizaciones excluidas de ese evento. Durante las protestas, la RMALC prácticamente se quedó sola con un foro organizado por ella misma, mientras los otros movimientos sociales asumían expresiones de rechazo a esa cumbre ministerial.

Finalmente, en las circunstancias actuales, la obsesión por el crecimiento y desarrollo económico, a costa de lo que sea, en los países del norte y del sur, llevará al mundo a un callejón sin salida en el futuro. Desde la geografía política, articulada con la geografía económica, estamos convencidos de la necesidad de realizar —más temprano que tarde— un cambio radical en nuestros estilos de vida: invertir las prioridades a través del enfoque del decrecimiento económico, que prioriza la Tierra y la sociedad, para dejar al final, en el último peldaño, la “economía de casino”, con vistas a su eliminación, al igual que su

egoísmo sintetizado en “todo para nosotros mismos y nada para los otros” (George et al., 2012). Los movimientos sociales están llamados a ser sujetos históricos de poder de clase (Gramsci, 1975) para inclinar la correlación de fuerzas a favor de la Tierra y la humanidad.

Tanto Zibechi (2009) como Petras y Veltmeyer (2005) coinciden en que las ONG son los mecanismos sociales y las puntas de lanza para realizar un control social y una cooptación de líderes de comunidades rurales, así como para erosionar toda representación política desde abajo (Salas, 2011) a fin de que los grupos vulnerables no se organicen en defensa de sus derechos, recursos naturales y cultura. Al mismo tiempo, creemos que el movimiento social emergente de los pueblos originarios, del campo y de la ciudad, está llamado a representar el liderazgo horizontal de la reciente modalidad de los nuevos movimientos sociales.

Si bien el tema de los movimientos sociales en América Latina es escasamente tratado por la geografía, y, en específico, por la geografía política, dicha temática está llamada a enriquecer las ideas y el debate de la geografía política no sólo desde la visión tradicional del Estado, sino también desde otros lugares y otras coordenadas de discusión política, como los espacios autónomos que son expresión de formas distintas de hacer política y vivir en sociedad. Los movimientos sociales tienen que ser reconocidos por la geografía política como sujetos históricos creadores de su propia historia territorial articulada, en su actual etapa de resistencia, frente al polo dominante nacional y transnacional, con la finalidad de emanciparse de éste para crear otras regularidades civilizadoras.

Por otro lado, algunos críticos y luchadores sociales coincidían en que en 2014 los movimientos de Ayotzinapa y de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) estaban a la “vanguardia” de los movimientos sociales de México; sin embargo, no compartimos esta idea porque creemos que esa postura es alimentada por ciertos *mass media* ligados a la “izquierda”. Es decir, en el fondo esa “vanguardia” está siendo organizada, para el caso de Ayotzinapa, por las ONG de “derechos humanos” y ciertos líderes de la CNTE, quienes han impuesto una agenda de lucha que impide penalizar al Estado mexicano por la desaparición forzada que hizo contra 43 estudiantes de la normal de Ayotzinapa.

En específico, la CNTE aplica la *estrategia-táctica* de “movilización-negociación-movilización”, tal como lo expresó a la revista *Proceso* Ortega Madrigal, uno de los

líderes que ha tenido la sección 18 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y que pertenece a la CNTE de Michoacán, cuando se le preguntó que si algunos de ellos pertenecían al Ejército Popular Revolucionario (EPR). Dicha estrategia táctica, en los hechos, ha fragmentado y desmovilizado el movimiento social en general de México.

La CNTE, mediante su estrategia y táctica de “movilización-negociación-movilización”, ha mantenido ciertamente una presencia mediática con signos de descalificación por parte de los medios de comunicación controlados por las élites. Al cabo del tiempo, para muchos críticos del gobierno y de la izquierda, las acciones de la CNTE se han vuelto corporativas y orwelianas, a manera de *Rebelión en la granja*.

Es interesante que la CNTE, más allá de la lucha política para resolver sus demandas particulares, no se involucra ni se articula en las causas de lucha de otros colectivos, a quienes ha dejado a la deriva en más de una ocasión; el caso más emblemático ocurrió en el segundo semestre de 2006, cuando la Sección 22 de la CNTE, con sede en el estado de Oaxaca, abandonó a su suerte al movimiento popular urbano de la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca (APPO). Hasta ahora, no se sabe por qué la CNTE desertó de la lucha de la APPO, ¿habrá sido por un repliegue táctico?

En relación con la situación actual de la CNTE y del Movimiento de padres y madres de familia de los estudiantes desaparecidos de Ayotzinapa, creemos que el objetivo de las élites es *cooptar*, consciente e inconscientemente, las “vanguardias” de las movilizaciones sociales para imponer una agenda de lucha que aparente dar batalla, pero sin cambios sustanciales al orden establecido. De ahí la insistencia de apostar todo a las *recomendaciones* de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) y del Grupo Interdisciplinario de Expertos Independientes (GIEI), para el caso de los padres y madres de familia de Ayotzinapa, lo cual da como resultado, entre otras cosas, la *atomización* del movimiento de lucha y la impunidad a los culpables intelectuales y materiales del crimen de Estado contra nuestros hermanos estudiantes de Ayotzinapa; con ello, se evita la *penalización* del Estado mexicano por instancias que pudieran contribuir a evidenciar y poner un freno a los gobernantes y militares mexicanos.

La táctica que estos y otros movimientos mexicanos usan de las *movilizaciones* con destino al centro de la Ciudad de México es errónea hasta el momento. Por lo tanto, no sólo es necesario ir hacia los centros industriales de la clase obrera, sino bloquear espacios

económicos estratégicos de las élites. Para ello se necesita un pueblo educado en la *conciencia de enemigo*; pero generalmente no está instruido en ello porque ha asumido inversamente una *falsa conciencia* alimentada por los *mass media*. Por lo tanto, no basta decir: “Todos somos Ayotzi”, porque con ese eslogan la gente sólo *se implica* (tangencialmente), pero no *se compromete* en la lucha constante, más allá de las movilizaciones políticas.

5.2. Lucha estudiantil por la permanencia y pertinencia de las escuelas normales rurales. Caso de la Normal de Ayotzinapa

a la memoria de nuestros muertos y por la vida
de todos nosotros.

Tribunal Permanente de los Pueblos

Entre lo rural y urbano: las calles como escenarios de prolongación de la lucha política y formación docente

Los estudiantes de las escuelas normales rurales (ENR), cuando las circunstancias de defensa y lucha política lo requieren, toman el espacio callejero para hacer visibles sus demandas ante la comunidad local y nacional, pero en particular buscan atraer la atención del poder estatal. El escenario de la calle se convierte para el normalista no sólo en un espacio de contienda política donde expresa sus inconformidades y reclama atención a sus demandas, sino que también es un lugar y una realidad histórica-social, a manera de texto diverso, que es aprehendido y aprendido en forma individual y colectiva. Como resultado, la calle es un escenario más de formación docente para los jóvenes normalistas rurales.

Las autoridades políticas y educativas, tanto nacionales como estatales, siempre han rechazado estas expresiones estudiantiles, pues recelosas del orden y control social “para que todo siga igual” frenan la toma de la calle de los jóvenes normalistas mediante amenazas, represión, desgaste o chantaje político-económico, para evitar que estos futuros maestros continúen alterando “el orden público”. Por ejemplo, entre noviembre de 2007 y enero de 2008, se llevó a cabo una movilización estudiantil de la Normal de Ayotzinapa, con el apoyo de padres de familia y alumnos de otras ENR, cuyo móvil fue la cerrazón de las autoridades educativas y gubernamentales del estado de Guerrero que

dijeron no al diálogo y sí a la represión y encarcelamiento de estudiantes que demandaban plazas laborales para los egresados de julio de 2007 (*ver fig. 5.2*).

Fig. 5.2 Represión a los estudiantes de la ENR de Ayotzinapa



Fuente: Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM),
noviembre de 2007

Las calles, al ser espacios de control político, siempre son arena de disputa entre los diferentes grupos sociales, entre ellos, el Estado, que da muestras de monopolizar este lugar constantemente, ya sea por la vía de la coerción, prohibición y represión política de la sociedad, lo cual se comprueba en distintos hechos históricos:

En la Nueva España, los gobernantes del siglo XVIII prohibieron los carnavales porque atentaban contra las buenas costumbres y el respeto que los ciudadanos merecían dar a sus gobernantes.

En Francia, a fines del siglo XVIII, a raíz de que los plebeyos se movilizaron en las calles contra sus gobernantes, éstos cambiaron la perspectiva del diseño: las otrora sinuosas u onduladas calles se convirtieron en calles rectas, a fin de que la clase política pudiera controlar a la población con eficacia desde un extremo visible del nuevo diseño callejero, en dado caso de que ésta se subleva.

A finales del siglo XIX, llegó el automóvil al mundo y con ello el arrinconamiento del peatón a las banquetas para darle paso al culto a la velocidad, al instante sin sentido y al flujo automotor por encima del encuentro cara a cara entre las personas en el espacio callejero. En México, esta situación cobró sentido después de que en 1925 llegó al país la Ford Motor Company, la primera armadora de automóviles.

Durante la segunda mitad del siglo XX y con la llegada de la televisión, el video, el internet, las teleconferencias, los teléfonos celulares o móviles, los *smartphones* y las *tablets*, esto es, las tecnologías de la información y comunicación (TIC), el gusto por vivir la calle pierde valor, pues la gente ensimismada asume el papel de *nómada del asfalto*, de consumidor del espacio virtual y sin la capacidad de socializar en el espacio real.

Paralelamente, ante el aumento de la inseguridad en los espacios públicos, producto del narcotráfico y de la represión gubernamental apoyada ex profeso por el Ejército, la Marina y los Escuadrones de la Muerte en contra de los jóvenes y movimientos sociales, resulta el divorcio de la población de México con el espacio público de la calle; en consecuencia, encontramos a la población mexicana arrinconada en el espacio privado de la casa, en la lógica de la cultura del miedo, reforzada con el actual gobierno federal desde 2006 a la fecha. En este contexto, algunos estudiosos de los problemas políticos y urbanos se han dado a la tarea de rescatar y reivindicar el espacio público callejero como un lugar de encuentro y enseñanza.

Por ejemplo, desde 1990 existe un movimiento mundial llamado Ciudades Educadoras (Alderoqui, 2002) que trata de demostrar que el espacio público es un lugar que enseña y del que la ciudadanía aprende. Bajo esta perspectiva, la calle es un espacio educador, entre otras cosas, en cuanto la gente manifiesta sus demandas ante la comunidad y le da sentido histórico a la calle como lugar de encuentro y sensibilización política, tal como ocurre cuando los jóvenes normalistas toman las calles, ya sea para manifestarse con otros grupos sociales en actos nacionales, como el aniversario luctuoso de la masacre de estudiantes ocurrida en la Plaza de las Tres Culturas, el 2 de octubre de 1968 en la Ciudad de México, o por reivindicaciones particulares a las ENR.

De unos años a la fecha, los comités estudiantiles de las ENR, liderados por la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM), realizan una marcha anual en la última semana de abril. El 30 de abril de 2009, la marcha de la ENR se realizó por algunas calles importantes de la Ciudad de México, era una “marcha nacional en memoria

de nuestros compañeros caídos en las luchas estudiantiles y sociales”, según expresó la FECSM al difundir el cartel para la acción político-estudiantil. Ahí demandaron que la audiencia con las autoridades de la Secretaría de Educación Pública (SEP), encargada de los asuntos de las ENR, tuviera un carácter resolutivo; además, recalcaron sus derechos y aspiraciones a través de las siguientes consignas:

- 1) Porque la educación no es un privilegio de clases, sino un derecho de todos.
- 2) Mientras la pobreza exista las normales rurales tendrán razón de ser.
- 3) Por la liberación de la juventud y clase explotada, venceremos.

El responsable de esta investigación tuvo la oportunidad de acompañar, con carácter de observador, a estos jóvenes durante la mencionada marcha. El acto tuvo como meta final la Subsecretaría de Asuntos de las ENR, en donde los jóvenes realizaron un mitin para establecer una mesa de diálogo y negociación con las autoridades correspondientes; a pesar de ello, la actividad se desarrolló en un ambiente tenso, ya que la fuerza pública amenazó con reprimir al contingente de estudiantes en cualquier momento. En consecuencia, los estudiantes ubicaron comisiones estudiantiles de alerta y seguridad en puntos estratégicos de la calle Arcos de Belén, lugar de la parada.

Para el observador, quedó claro que expresiones callejeras de este tipo, como una marcha estudiantil, forman a los alumnos para hablar en público, tener la capacidad de liderazgo y negociación, establecer alianzas políticas con grupos sociales, así como para usar y controlar el espacio público pacíficamente, con el propósito central de cubrir las necesidades de sus respectivas escuelas.

El boteo y toma de autobuses

El boteo consiste en que los estudiantes de las ENR, de vez en cuando y a lo largo del semestre escolar, salgan de sus escuelas, recorran las localidades rurales y urbanas, así como bloqueen espacios de flujo automotriz en carreteras y autopistas, para pedir cooperación económica a los ciudadanos que interactúan en estos lugares. El dinero obtenido les permitirá subsanar necesidades materiales que tengan en sus escuelas y financiar las prácticas escolares que tendrán en el semestre escolar. En ocasiones, el boteo es acompañado por el bloqueo del espacio público y la toma o secuestro de autobuses de pasajeros a favor de los intereses de los estudiantes normalistas (*ver fig. 5.3*).

Por diferentes razones históricas, las prácticas del boteo y toma de autobuses que los normalistas realizan son toleradas por la ciudadanía y por las autoridades gubernamentales nacionales, estatales y municipales, pero no siempre es así, tal como sucedió los días 26 y 27 de septiembre de 2014, fechas en las que los distintos niveles del gobierno, más el poder judicial y el ejército, reprimieron fuertemente a los estudiantes de la ENR de Ayotzinapa que habían secuestrado una serie de unidades automotoras para usarlas, ellos y demás estudiantes de otras ENR, en su traslado a la Ciudad de México, con el objetivo de participar en los actos conmemorativos de la marcha del 2 de Octubre en memoria de los estudiantes muertos sublevados en 1968.

La toma de autobuses y el bloqueo de arterias públicas a menudo son fuente de negociación entre autoridades estatales y escolares con líderes estudiantiles de las ENR, que ejecutan estas tácticas políticas para hacerse de recursos económicos y paliar la raquítica economía de los miembros de este subsistema escolar. Dichas autoridades deciden sentarse a negociar con los líderes estudiantiles porque los grupos empresariales y parte de la población simpatizante del discurso de la derecha política nacional presionan para que el gobierno controle y elimine la toma de autobuses y el bloqueo de calles que efectúan los estudiantes, lo cual permite garantizar el orden a favor de la reproducción del capital.

Fig. 5.3 Boteo de estudiantes de la ENR de Tamaulámpam



Fuente: O. Rodríguez (2014).

Estado (represor) y formación (política) inicial del profesorado

En México, el problema educativo tendrá que estar ligado estrechamente al ámbito político y social para poder resolverse, es decir, sólo hasta que la sociedad organizada alcance una participación e involucramiento de manera directa en la toma de decisiones del poder local, a fin de incidir en los asuntos educativos de su comunidad en beneficio de los estudiantes, obtendrá una mejor educación. Los recientes acontecimientos ocurridos en contra del asesinato y la desaparición forzada de los estudiantes de la ENR de Ayotzinapa, en septiembre de 2014, evidencian la necesidad del pueblo, organizado horizontalmente, de alcanzar el poder de los gobiernos locales (municipios) para proyectar su futuro con justicia social. De hecho, los estudiantes de las ENR están llamados a esta encomienda desde su formación inicial.

Históricamente, los normalistas rurales de México han estado ligados al sistema político mexicano, ya sea colaborando con él, como ocurrió entre 1922 y 1940, o bien confrontándose con él, desde 1940 hasta la fecha. A partir de este segundo momento, la Oficina Federal de Investigación (FBI, por sus siglas en inglés) tomó cartas en el asunto al considerar que la actividad política de la FECSM en México afectaba la seguridad nacional de E. U. A. a través de la desestabilización política que esta organización pudiera ocasionar al sistema político mexicano.

El Estado mexicano no sólo buscó llevar, a través de las ENR, educación a los campesinos, sino ayudar a la transformación social de éstos; por lo tanto, los estudiantes y egresados normalistas jugaron un papel esencial en esta transformación al vincularse estrechamente con las masas campesinas. Por ello, los estudiantes de la ENR de El Quinto, Sonora, ubicada en el corazón del pueblo mayo Etchojoa, han sido los más perseguidos — políticamente hablando— por el Estado, según afirma Cilia (2014); en todo caso, sí fue una de las más perseguidas en la década de 1980.

Este mismo autor precisa que, al término del ciclo escolar 1980-1981 y después de una huelga, el Consejo de Representantes de Alumnos de El Quinto fue expulsado de la escuela por órdenes de la SEP y que, de abril a noviembre de 1981, varios alumnos y profesores de esta escuela fueron perseguidos por miembros de la policía política del Estado, la Dirección Federal de Seguridad (DFS). Entre los perseguidos estaban Marco Antonio Arana e Irineo García, quienes fueron trasladados a las instalaciones de la DFS

en la capital del país, pero, desde entonces, no se sabe nada de ellos; hoy en día, siguen en calidad de desaparición forzada frente a un Estado que se hace de la vista gorda.

Entonces, la formación inicial del profesorado no sólo se da dentro de las aulas, donde estudian y aplican lo aprendido, sino también en el espacio público de la calle. En las aulas, los sujetos pedagógicos recogen y construyen conocimientos para la futura práctica profesional; pero la calle les da la formación política y de clase frente al sistema dominante, a través de la serie de demandas que los estudiantes enarbolan como bandera de lucha política. La demanda “madre”, dada su importancia, es por la defensa de las ENR, ante su posible cierre o el de un plantel en particular.

Las acciones políticas que los estudiantes de las ENR desarrollan a lo largo del ciclo escolar anual están relacionadas con las peticiones hechas a la autoridad correspondiente de la SEP y otras instancias gubernamentales. Esas demandas particularizan en la ampliación de la matrícula para nuevo ingreso, el mejoramiento de la infraestructura escolar, la obtención de plazas laborales para los egresados y un mayor presupuesto económico para fines académicos, becas y alimentación.

Tradicionalmente, los jóvenes estudiantes salen a las calles a manifestar públicamente sus demandas, con el objetivo de ser escuchados por las autoridades del estado y contar con el apoyo social. Con la reforma al plan de estudios de las ENR de 1984, el gobierno de Miguel de la Madrid restringió la asignación de plazas para sus egresados sólo al estado donde se ubica la normal correspondiente; práctica que continuó hasta 2014. Con esa reforma se canceló la movilidad de los normalistas egresados, a lo largo y ancho del territorio nacional, bajo el antecedente de que sólo en 16 entidades federativas, de las 32, existe una ENR.

Las autoridades han señalado que la disminución de plazas a egresados se debe, entre otras cosas, a que en el medio rural es mayor la oferta que la demanda; ante esto, los estudiantes responden: “Mientras la pobreza exista las normales rurales tendrán razón de ser”, pues las localidades rurales, a pesar del éxodo campesino, tienen poco más de 20% del total de la población de México y, por lo tanto, demandan profesores rurales.

Detención y desaparición de estudiantes de la ENR de Ayotzinapa (ver texto 1 en Anexo)

En los últimos años, la respuesta del Estado, con el monopolio del poder coercitivo y uso de la fuerza contra la sociedad, ha sido brutal contra los jóvenes normalistas que salen a las calles para mostrar su inconformidad ante demandas no resueltas. También estos jóvenes, de una o varias ENR a la vez, salen a las calles a protestar para denunciar la represión que han sufrido los integrantes de alguna de sus escuelas.

Hasta ahora, la ENR de Ayotzinapa ha llevado la peor parte de este conjunto de escuelas. Los asesinatos de dos jóvenes de esta normal, acaecidos en la autopista del Sol, a la altura de la ciudad de Chilpancingo, Gro., el 12 de diciembre de 2011 (*ver fig. 5.4*), así como el asesinato de tres jóvenes y la desaparición de 43 en la ciudad de Iguala del mismo estado, la noche del 26 y madrugada del 27 de septiembre de 2014, evidencian en conjunto un crimen de Estado por la complicidad entre autoridades gubernamentales y sicarios del narcotráfico para llevar a cabo aquellas acciones atroces en estas dos últimas fechas.

El Estado mexicano no penalizó a ninguna persona como la causante material e intelectual de los acontecimientos de diciembre de 2011. A los policías sospechosos poco a poco se les dejó salir de la cárcel sin ningún cargo que perseguir. Los jóvenes de la ENR, mediante algunas actividades, entre ellas, las movilizaciones efectuadas al cumplirse uno y dos años de los lamentables acontecimientos, han demandado justicia para sus deudos desde entonces.

Fig. 5.4 Jóvenes normalistas de Ayotzinapa asesinados, 12 de diciembre de 2011



Fuente: <http://tierracalientegro.blogspot.mx>

En esa misma dinámica de represión del Estado mexicano contra la comunidad normalista, se desarrollaron los acontecimientos de septiembre de 2014 en Iguala, Gro. La brutalidad de los hechos, captada en imágenes, entre ellas, la del cuerpo y la cara desollada de Julio César Mondragón Fontes (*ver fig. 5.5*) provocó una conmoción nacional e internacional. Julio César fue un joven inquieto que se trasladó de su estado natal, Estado de México, a Ayotzinapa porque quería ser maestro; tenía poco de haber contraído nupcias con una joven normalista, a quien había conocido en un baile de aniversario de la ENR de Tenejapa, Edo. de Méx., y con la que acaba de tener una niña.

La muerte de este joven y dos personas más, así como la detención y desaparición de 43 estudiantes de la ENR de Ayotzinapa, la noche del 26 y madrugada del 27 de septiembre, no sólo impactó a la sociedad mexicana, sino que de manera medio organizada empezó a actuar, curiosamente, a partir del 10 de octubre de 2014, día en que los *mass media* de nuestro país difundieron que el gobierno estadounidense de Barack Obama había hecho una petición al gobierno mexicano para iniciar investigaciones en torno al esclarecimiento de los lamentables acontecimientos recién ocurridos en Iguala, Gro.

Fig. 5.5 Julio César Mondragón Fontes, estudiante de la ENR de Ayotzinapa desollado en Iguala, Gro., 26 de septiembre de 2014



Fuente: Guanabacoa (2014).

Es pertinente mencionar que, durante la marcha de la ENR de Atequiza, Jalisco, desarrollada el 28 de octubre de 2014 en las calles de la ciudad de Guadalajara, Jal., para conmemorar un año más de la represión estudiantil sufrida a manos de los cuerpos policiacos del estado en 1988, los estudiantes de esta escuela, a la memoria igualmente

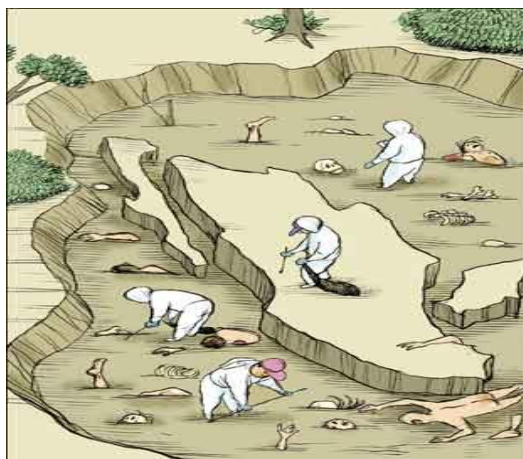
de Julio César Mondragón Fontes, gritaron la consigna: “Me quitaron el rostro pero hoy los que marchan son mi nuevo rostro”. Esto demuestra que el costo personal y social por defender una educación del pueblo y para el pueblo es alto en México; también que la defensa de la educación normal rural no es fácil, sino que implica un caminar individual y social entre las espinas del egoísmo de quienes tienen el poder político y económico de este país.

Desde finales de septiembre de 2014, las movilizaciones de los estudiantes de las ENR están centradas en la presentación con vida de los normalistas desaparecidos y en la justicia por la muerte de tres alumnos procedentes de la Normal de Ayotzinapa (*ver fig. 5.6*) Los acontecimientos de Iguala son un punto de inflexión sobre el tema de la violencia contra la población civil de México a manos del *narcoestado* (políticos y narcotraficantes que trabajan de manera coordinada), dedicado a sembrar el terror y fracturar el tejido social de la población en diferentes localidades del territorio mexicano, para ejercer la acumulación por desposesión a favor de quienes tienen el poder y controlar a la población mediante el terror policial y de grupos paramilitares (sicarios) al servicio del Estado (*ver fig. 5.7*).

Fig. 5.6 Sillas a la espera de ser ocupadas por los alumnos detenidos y desaparecidos de la ENR de Ayotzinapa



Fuente: Coordinadora de egresados en defensa de la norma rural de Ayotzinapa, 12 de diciembre de 2014

Fig. 5.7 Mutilados y en descomposición⁶¹

Fuente: El Fisgón (2014b).

En la III Asamblea Nacional Popular, el representante de los estudiantes de la ENR de Ayotzinapa declaró que, por acuerdo de sus compañeros, la lucha por demandas tradicionales pasaría a un segundo plano, pues a partir de noviembre de 2014 la lucha entraría a otro nivel de movilización política, en la que el trabajo político estaría enfocado en cambiar el sistema de poder en México. Una verdadera tarea titánica. Dicho representante también aseveró que no bastaba con hacer declaraciones políticas y realizar movilizaciones,⁶² sino que también la lucha política tendría que enfocarse en atacar objetivos económicos de empresas transnacionales establecidas en México, particularmente en el estado de Guerrero, esto es, pegarle al poder donde más le duele: la economía, con el fin de forzar al gobierno federal a presentar con vida a los 43 estudiantes desaparecidos.

En efecto, desde entonces ha ocurrido una serie de acciones contra objetivos económicos; por ejemplo, empresas como Coca-Cola, Bimbo, etcétera, han sido afectadas por jóvenes estudiantes y aliados que han decomisado sus productos desde los camiones repartidores que circulaban en el espacio público de diferentes localidades de Guerrero. La sede local

⁶¹ La figura representa la forma del territorio mexicano (forma física) fracturada por la violencia y la presencia de una serie de fosas clandestinas donde los narcotraficantes entierran a sus víctimas. Fosas en donde los representantes gubernamentales expresaron originalmente que ahí se encontraban los jóvenes desaparecidos.

⁶² Al respecto, un padre de familia de un estudiante fallecido declaró: “Si la gente nos ayuda, hay que entrarle y quitar a todo este mal gobierno, pero hay que entrarle con una revolución; ya que hay que armarse, porque ya no hay de otra. Marchas, marchas y marchas, pues ya no dejan nada” (citado en Ocampo y Morelos, 2014, p. 5).

en Guerrero del Consejo Coordinador Empresarial, principal organismo de los empresarios más importantes de México, pidió una tregua a los profesores y estudiantes enrolados en la presentación con vida de los 43 estudiantes desaparecidos y justicia a los otros tres fallecidos, con objeto de que cesaran las movilizaciones callejeras, bloqueos y demás para facilitar la derrama económica del turismo que llegaría al puerto de Acapulco, con motivo del puente vacacional del 17 de noviembre de 2014. No obstante, el ambiente inseguro y tenso de esta ciudad, calificada como la más violenta de México, continúa hasta el cierre de esta investigación.

En la Ciudad de México, los *mass media*, los empresarios, una parte de las organizaciones no gubernamentales, los intelectuales, los profesores y los grupos estudiantiles han coincidido, extrañamente, en un punto: repudiar a los embozados o encapuchados que actúan en las manifestaciones. Algunos de éstos son infiltrados del gobierno para dividir, fragmentar y acelerar la represión de la policía contra los manifestantes, pero otros son anarquistas que usan tácticamente la acción directa violenta a favor de causas justas en defensa del pueblo.

Este tipo de situaciones, lejos de reforzar y respetar las movilizaciones callejeras de diferentes grupos, divide a la gente y la desmotiva para continuar en la lucha política. Sin embargo, como ya se expresó en líneas precedentes, tanto los estudiantes como los padres de familia coinciden en que es necesario ir más lejos de las movilizaciones políticas y construir el contrapeso del poder ciudadano a través de la organización y el trabajo de base social. En este sentido, Toledo (2014, p. 24) se pregunta:

¿Qué sigue? Sigue saltar de la defensiva y la resistencia a la ofensiva y la organización de la sociedad civil (...). Sigue construir el poder ciudadano, única manera de generar una fuerza capaz de oponerse y controlar a la dupla formada por el poder político y económico, es decir al Estado y al capital [nacional y transnacional] convertidos en cómplices.

Estamos en un momento en que la formación inicial del profesorado no sólo se apropia de la calle con demandas específicas, sino que ahora se plantea nuevos retos, más allá de la transformación del quehacer educativo dentro y fuera del aula, donde el sujeto pedagógico no sólo aprende con el ejercicio de hacer política, sino que tiene ante sí nuevos retos, como la articulación con otros grupos sociales para enfrentar y derrotar a la dupla del poder estatal y del capital, con el objetivo de hacer justicia social por su gente.

Así, la praxis política del docente rural agrega un nuevo elemento en la formación inicial del profesorado: los estudiantes normalistas participan con otros sujetos sociales para el empoderamiento popular, una acción que favorece igualmente la construcción del aprendizaje fuera de las aulas.

Sin embargo, tal como lo declaró una de las integrantes del Comité de Organización Política e Ideológica (COPI) de la ENR de Amilcingo, Morelos, en una entrevista realizada por un servidor el 26 de abril de 2015, las alumnas de las ENR aglutinadas en la FECSM no han hecho lo que se esperaba por los jóvenes detenidos y desaparecidos de Ayotzinapa; sólo han llevado a cabo pocas actividades llamativas a favor de los caídos. Según ella, existen razones de peso por esta falta de compromiso político a favor de esos estudiantes: la distancia geográfica que separa una ENR con respecto al resto, las trabas de tipo escolar y administrativo para los alumnos en sus respectivos planteles, es decir, el problema potencial de las faltas escolares en caso de que los estudiantes se ausenten del plantel, pues el profesorado no estaría dispuesto a brindar facilidades para resolver dicha situación.

Coordinadora Nacional Estudiantil

A iniciativa de la FECSM y, en concreto, de la ENR de Ayotzinapa, el 30 de noviembre de 2014 se creó la Coordinadora Nacional Estudiantil (CNE) en las instalaciones de esta escuela, con representantes de 69 universidades de México. Se instaló formalmente con la I Asamblea Nacional de Representantes, ocurrida en la Universidad de Chapingo el 5 de diciembre del mismo año. La CNE busca defender los derechos de los estudiantes, así como la educación pública y gratuita, junto con la lucha a favor de los intereses de obreros y campesinos en forma organizada a nivel nacional, además, pretende alcanzar la unidad estudiantil latinoamericana y mundial.

Consideramos que la creación de esta coordinadora es importante porque llenará el vacío que había de representación estudiantil nacional hasta la llegada de la constitución de esta organización. Una representación de la CNE recurrentemente informa a los participantes acerca de las reuniones de la Asamblea Nacional Popular (ANP) y sobre el propio programa de acción de la CNE, empatado con el de la ANP, en la presentación con vida de los jóvenes normalistas detenidos y desaparecidos de Ayotzinapa.

La CNE contiene principios, así como un programa de lucha, una estructura organizativa y una estructura nacional general. En la asamblea del 30 de noviembre, en la que se constituyó la CNE, se realizaron adecuaciones a los contenidos de los anteriores aspectos en un debate amplio sobre la pertinencia o no de algunas ideas y nombres. Por ejemplo, hubo una propuesta de cambiar el nombre Coordinadora... por el de Federación..., dado que estamos en una república federal y porque algunas de las organizaciones estudiantiles de Suramérica funcionan como federaciones; al final prevaleció el término *coordinadora*, común en movimientos sociales de México.

El trabajo desarrollado desde tiempo atrás por las organizaciones estudiantiles de Brasil, Colombia, Chile y Ecuador ha motivado a los jóvenes estudiantes mexicanos para crear una organización con rasgos propios. Sin embargo, la construcción de la CNE ha lidiado con celos provenientes de grupos estudiantiles calificados de moderados o incluso de institucionales, puesto que la perciben como un brazo estudiantil encabezado por el grupo guerrillero del Ejército Popular Revolucionario (EPR). Existe también la versión de que los grupos moderados o institucionales no aceptan que la iniciativa de creación de la CNE proceda de la FECSM y de la ENR de Ayotzinapa, y no de ellos, hablando en términos de iniciativa y liderazgo.

Es necesario aclarar que estamos ante organizaciones estudiantiles de izquierda con un sinfín de colores y tendencias, marxistas, maoístas trotskistas, anarquistas, entre otras. Ciertos grupos son considerados moderados y otros radicales; a la naciente CNE, algunas agrupaciones de izquierda moderada la ubican como organización de tipo radical (al igual que a la FECSM), de ahí que ciertos colectivos estudiantiles de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), influenciados por las corrientes de En Lucha⁶³ y del Comité Estudiantil Metropolitano (CEM), que enarbolan la consigna de la destitución del actual presidente de México y no la lucha (el sentir de los grupos radicales) contra las reformas estructurales neoliberales, como la educativa, desistan de participar.

Tanto los grupos estudiantiles radicales como moderados en México se mueven en un contexto nacional plagado de un ambiente conservador en lo ideológico por razones tanto históricas como económicas (neoliberales), así como por influencia de los *mass media* y

⁶³ En Lucha, paradójicamente, fue una organización que durante la huelga más larga de la UNAM (1999-2000) era considerada de tendencia radical o “ultra”.

su tendencia de embrutecer a la población con los mecanismos de información tergiversada y programas basura. Por ello es común que, en las manifestaciones callejeras estudiantiles, las empresas de medios de comunicación sean blancos fáciles de denuncia y ataque mediante consignas y mítines. Asimismo, los jóvenes estudiantes de la ENR de Ayotzinapa han tomado radiodifusoras de la ciudad de Chilpancingo, Gro., en el segundo semestre de 2014, para difundir información veraz sobre los acontecimientos de los 43 estudiantes desaparecidos de esta escuela y contrarrestar la campaña de desinformación de los grupos de poder mediático.

Asamblea Nacional Popular, los Consejos Populares Municipales y Organismos Internacionales de Derechos Humanos

Históricamente, los estudiantes normalistas rurales aglutinados en la FECSM han desarrollado una política independiente, y hasta cierto punto aislada, debido a razones estratégicas, pues la FECSM es una organización semiclandestina. Sin embargo, en ciertos momentos, ha establecido alianzas con otros grupos para alcanzar objetivos comunes. La constitución de la Asamblea Nacional Popular (ANP) involucró a estos estudiantes en una lucha política más abierta con organizaciones populares insertadas en la ANP. No obstante, del conjunto de las ENR, la más comprometida con esta asamblea, por obvias razones, ha sido la de Ayotzinapa.

La ANP fue una organización creada inmediatamente después del crimen de Estado de Iguala, Gro., y se estableció formalmente el 15 de octubre de 2014 con la I Asamblea Nacional Popular; alberga a distintas agrupaciones populares, sindicales y estudiantiles del estado de Guerrero y otras entidades federativas para apoyar, con una serie de acciones, la presentación con vida de los estudiantes detenidos y desaparecidos, así como la justicia a los caídos en septiembre de 2014 (*ver figs. 5.6 y 5.8*). Las acciones no sólo abarcan las tradicionales manifestaciones y mítines, sino también la quema de espacios que albergan instituciones gubernamentales y de partidos políticos, al igual que la disputa con el gobierno federal sobre el control del poder local municipal.

De esta forma, los objetivos o demandas centrales de la ANP son la presentación con vida de los jóvenes estudiantes detenidos y desaparecidos de la ENR de Ayotzinapa, y el castigo tanto a los responsables materiales e intelectuales de este hecho como a los asesinos de tres estudiantes de la normal de Ayotzinapa y tres civiles.

En la I Asamblea Nacional Popular, se pidió a las organizaciones sociales y populares, y a la población en general de todo el país, que realizaran paros estudiantiles, bloqueos en las calles y aeropuertos, tomas de casetas, de plazas públicas, cierres de refinerías, etcétera. De manera que no bastaba sólo con realizar marchas callejeras, sino que era importante agregar otro tipo de actos políticos para que sus demandas fueran cumplidas, sin embargo, poco se logró. A pesar de ello, es necesario superar la *cultura de las marchas*, es decir, la práctica cotidiana que personas y organizaciones de protesta usan como único recurso para enfrentar y evidenciar al sistema de poder (*ver fig. 5.8*).

Por lo tanto, consideramos que es necesario superar esta fase de lucha con el reforzamiento paralelo de otras formas de combate, incluso más allá de foros académicos, para fortalecer el poder popular y crear otro tipo de país. Una alternativa son los boicots económicos a empresas y espacios estratégicos. Por ejemplo, en la III Asamblea Nacional Popular, desarrollada en las instalaciones de la ENR de Ayotzinapa el 2 de noviembre de 2014, los estudiantes de esta normal propusieron como táctica política superar la práctica de las marchas e ir tras objetivos económicos de empresas transnacionales y nacionales, y bloquear calles principales de interés económico, mediante la *estrategia de acciones-espejo* a nivel nacional, esto es, se ejecutarían acciones paralelas a las realizadas por los estudiantes de Guerrero en otros puntos de la geografía nacional. Con el tiempo, esta táctica no tuvo eco en el territorio mexicano, entre otras cosas, por la represión que sufrió el movimiento social en apoyo a Ayotzinapa.

Fig. 5.8 Justicia selectiva

Fuente: Galindo (2015).

Han sido poco más de 100 organizaciones las que participan en la ANP. Aunque, en la IX Asamblea Nacional Popular, sólo participaron alrededor de 54 organizaciones; algunos de los participantes mostraron preocupación y es evidente la existencia de muchas lecturas políticas al respecto.⁶⁴ El fuerte verticalismo impuesto con el tiempo y otros factores han alejado poco a poco a la gente tanto de la ANP como de las Convenciones Nacionales Populares (CNP).

Entre las organizaciones estatales participantes están el Movimiento Popular Guerrerense (MPG), varias secciones de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) (la 18 de Michoacán, la 22 de Oaxaca y la 40 de Chiapas), la Coordinadora Estatal de Trabajadores de la Educación en Guerrero (CETEG), el Magisterio Mexiquense Contra la Reforma Educativa (MMCRE), que emana de la CNTE, el Consejo de Ejidos y Comunidades Opositores a la Presa La Parota (CECOP), la Unión de Pueblos y Organizaciones del Estado de Guerrero (UPOEG), el Frente Igualteco por la Dignidad, la Coordinadora Regional de Autoridades Comunitarias-Policía Comunitaria (CRAC-PC), el Frente Popular Revolucionario (FPR); el Partido Obrero Socialista (POS), el Partido

⁶⁴ En esta asamblea, un participante comentó que hay gente a la que le gustaría participar en la ANP, sin embargo, no lo hace porque tiene miedo de ir hasta Ayotzinapa.

Comunista de México (PCM), el Partido Comunista Marxista-Leninista (PC-ml), el Frente Nacional de Lucha por el Socialismo (FNLS), el Frente Popular Ricardo Flores Magón (FPRFM), la Unión Popular de Vendedores Ambulantes (UPVA), de Puebla, Pos me salto Zapata/Bellas Artes y Asamblea Universitaria Académica (AUA), entre otras.

La CETEG, el CECOP, la UPOEG y una parte de la CRAC-PC (la de San Luis Acatlán, Gro.) han mantenido una participación de altibajos por razones ideológicas, de estrategia y táctica política, pero también existe la versión de que algunas de estas organizaciones han sido cooptadas de diferente manera por los gobiernos estatal y federal.

La presencia de la CETEG y su participación en la ANP, en el caso de la presentación con vida de los 43 jóvenes estudiantes y las acciones a realizar, han sido contradictorias. Personalmente, pregunté en la XI Asamblea Nacional Popular: “¿Por qué la CETEG dejó solos a los padres de familia y a escasas organizaciones que acompañaban a éstos en el acto central del Monumento a Banderas, de Chilpancingo, durante la megamarcha del 5 de febrero pasado?”. Consideramos que los dirigentes de la CETEG están *corporativizando* políticamente a una parte de las bases al llevar a sus agremiados a esta práctica política indeseable. Sin embargo, al interior de la ANP, existe el deseo, desde asambleas pasadas, de empoderar un movimiento popular de manera autónoma en los gobiernos locales municipales.

Quien escribe estas líneas ha constatado en el primer semestre de 2015 que algunas organizaciones (en los hechos, con un discurso político de izquierda moderada) de derechos humanos y populares, que recurrentemente fijan su postura en la ANP y en la CNP, apoyan más el tema de las recomendaciones que el de penalizar al Estado mexicano. Creemos que esta postura se apega a un discurso institucional, en tanto no se obliga al Estado a hacer justicia ante un problema de desaparición forzada.

Existe la creencia de que una parte de esas organizaciones ha sido incorporada por los gobiernos estatal y federal actual con objeto de que controlen tanto a la ANP como la CNP hasta su aniquilamiento, en beneficio de las élites del poder político y económico de México.

En las distintas asambleas de la ANP, ha quedado claro que, mientras la sociedad organizada políticamente no alcance y controle el poder político de los gobiernos locales, la justicia social y una educación alternativa, no sujeta a las políticas educativas

neoliberales, seguirán siendo asignaturas pendientes. Al respecto, en la III Asamblea Nacional Popular, se alcanzó el resolutivo de tomar algunos municipios de Guerrero (de los 81 que existen), siempre y cuando las condiciones lo permitieran, para crear en ellos los Consejos Populares Municipales (CPM), con el desconocimiento previo de autoridades estatales y municipales; escenario donde las decisiones serían tomadas en asamblea, de manera horizontal y no jerárquica. Hasta el 1 de diciembre de 2014, se habían creado CPM en las localidades de Acapulco, Ayutla de los Libres, San Luis Acatlán, Tecoaapa y Tlapa; para octubre de 2015 ya no quedaba ninguno de los mencionados, sólo el de Tixtla, Gro., ubicado a cinco minutos de la ENR de Ayotzinapa.

Para Omar García, uno de los dirigentes, hasta febrero de 2015, del Comité Estudiantil de la Normal de Ayotzinapa dijo que los CPM son iniciativas “que buscan ejercer el autogobierno, la democracia directa mediante asambleas populares (...). Su organización es compleja, pero el fin es que sea la gente la que los organice y participe” (Petrich, 2014, p. 4).

Creemos que la consolidación de los CPM abonaría el camino ya hecho por los zapatistas en Chiapas y por la gente de Ostula y Cherán en Michoacán. Además, entre otros fines, los CPM permitirían el poder horizontal popular y la introducción de alternativas educativas populares, frente a las políticas educativas neoliberales de los organismos internacionales y la derecha mexicana que se han apoderado ya de la SEP e incluso de la UNAM, en cuanto al diseño de los planes y programas de estudio. No obstante, los CPM que se reconocieron en su etapa incipiente no han podido consolidarse por la escasa participación de la ciudadanía en la construcción del poder popular.

En el mitin de la marcha del 1 de diciembre de 2014, José Solano, estudiante de la ENR de Ayotzinapa, declaró que la creación de los CPM es una necesidad porque de ahí son los jóvenes estudiantes de Ayotzinapa. En este mismo acto, José Félix, representante del CPM de Tecoaapa, además de pedir el apoyo de todos a la causa, expresó que tomar el gobierno municipal de Tecoaapa representa hacer justicia.

No basta con que el pueblo tenga el control de los gobiernos locales, también es pertinente internacionalizar la lucha por la presentación con vida de los jóvenes detenidos desaparecidos, la cual continúa centrada en pedir que ciertos organismos internacionales hagan *recomendaciones* al gobierno mexicano. Entre esas instancias están el Comité de las Naciones Unidas contra las Desapariciones Forzadas (CED, por sus siglas en inglés),

la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) y el Grupo Interdisciplinario de Expertos Independientes (GIEI).⁶⁵ Recalcamos que tanto el CED como la CIDH y el GIEI, en el derecho internacional público, sólo están facultados para hacer recomendaciones al Estado nacional en cuestión, y éste, a su vez, no tiene la obligación de cumplir dichas recomendaciones.

El domingo 6 de septiembre de 2015, el GIEI⁶⁶ presentó el informe “Investigación y primeras conclusiones de las desapariciones y homicidios de los normalistas de Ayotzinapa”, conocido como “Informe Ayotzinapa”, que da cuenta de las investigaciones realizadas por este grupo acerca de los estudiantes de Ayotzinapa y en el que “no se determina el posible paradero de los 43 jóvenes” (citado en Petrich y Olivares, 2015, p. 2). El GIEI declaró que “es necesario replantear la investigación y reorientar la búsqueda [porque] en distintos momentos del operativo estuvieron presentes soldados y agentes de inteligencia militar” (citado en Petrich y Olivares, 2015, p. 2). La experta y miembro del GIEI Ángela Buitrago expresó que “también es cierto que la verdad huye con el tiempo” (citado en Petrich y Olivares, 2015, p. 2).

Por su parte, la titular de la PGR, Arely Gómez, señaló que “Se solicitará la realización de un nuevo peritaje [para] que no quede duda” (citado en A. Méndez, 2015, p. 4). Es decir, el Estado insistirá en que los alumnos de Ayotzinapa fueron incinerados en el basurero de Cocula, Gro., distractor que seguirá usando para dar largas al asunto y evitar ser penalizado internacionalmente por el crimen contra los estudiantes de la ENR de Ayotzinapa.

Un servidor tomó la palabra en la XI Asamblea Nacional Popular del 21 de febrero de 2015; en la I Convención Nacional Popular del 11 de abril de 2015, dentro de la mesa 2 “Programa político”, y en la III Convención Nacional Popular del 3 de julio de 2015, con objeto de decir a los delegados que tanto el CED como la CIDH y el GIEI sólo están facultados para hacer *recomendaciones* y no penalizar al Estado nacional.

Creemos que es necesario pasar a la siguiente fase: penalizar al Estado mexicano a través de la Corte Penal Internacional (CPI), muy a pesar de que esta organización no garantice la solución del problema, ya que, como depende del Consejo de Seguridad de la ONU, éste

⁶⁵ Es un grupo que la CIDH creó para atender el caso de Ayotzinapa.

⁶⁶ El GIEI está conformado por *cinco expertos*: Claudia Paz y Paz (Guatemala), Ángela Buitrago y Alejandro Valencia (Colombia), Francisco Cox (Chile) y Carlos Beristain (España).

mandata en los hechos qué sí y que no se puede penalizar. Recordemos que la CPI fue creada por la ONU el 17 de julio de 1998 y México la ratificó casi diez años después de su creación formal, el 18 de junio de 2008. Hernández Monge (2014, p. 10), con base en los artículos 21 y 133 constitucionales, así como en los artículos 5° y 7° de la CPI, menciona que se puede hacer la petición a esta corte para que tome el caso de la desaparición forzada de los 43 estudiantes, argumentando que el Estado mexicano no tiene la voluntad política de esclarecer esta lamentable situación.

Al igual que este autor, somos de la idea que, si se acude a la CPI, quien además está sujeta al Consejo de Seguridad de la ONU, se sentará un precedente de organización colectiva para evitar el abuso y la impunidad contra el pueblo organizado y grupos estudiantiles con pensamiento crítico.

Debido a que las desapariciones forzadas en México ocurren, entre otras cosas, por la falta de un registro estadístico único sobre la materia, el CED, organismo dependiente de la ONU, hace un llamado para que se establezca ese censo; asimismo, pide la elaboración de una ley sobre desapariciones y que la Procuraduría General de la República (PGR) de México establezca una “unidad fiscal especializada en la investigación de las desapariciones forzadas” (citado en Camacho Servín, 2015, p. 2).

Consideramos que, al final, las recomendaciones del CED al gobierno mexicano caerán en el *burocratismo*, en el trámite lento, con la sentencia del Ministerio Público en blanco y la impunidad para los causantes de las más de 23 000 desapariciones que reconoce la actual administración federal. Esta situación dejará sin posibilidades de hacer justicia a favor de los 43 jóvenes desaparecidos y sus familiares que los reclaman. Mientras tanto, la acción represora del narcoestado mexicano e impunidad de las acciones de las élites contra la sociedad mexicana prevalecerán y serán el “soporte” del territorio nacional (*ver fig. 5.9*).

Fig. 5.9 Soporte

Fuente: Helguera (2014), p. 4.

Es recurrente escuchar entre la opinión pública lo dicho sobre el financiamiento proporcionado por el Estado mexicano a la realización de la película *La noche de Iguala*, de 2015, cuyo director es Raúl Quintanilla y tiene guion de Jorge Fernández Meléndez, calificado como “pluma vendida” o intelectual orgánico del sistema a favor de las élites de México. El objetivo de la película es claro: *fabricar al enemigo*, el narcotráfico, y mostrar cómo los estudiantes han sido manipulados por los narcos.

Esto nos recuerda al Movimiento del 68 desarrollado en la Ciudad de México, en octubre de 1968; en aquel entonces, el régimen del presidente Gustavo Díaz Ordaz se dedicó a fabricar al enemigo (Aguayo, 2015, pp. 58-62): el comunismo internacional. Para ello, Aguayo (2015, pp. 58-62) expone que dicho régimen usó particularmente a un filósofo e intelectual orgánico, Emilio Uranga, para que desde el periódico *La Prensa* se dedicara a fabricar al enemigo y desacreditara a los estudiantes, a quienes calificaba de personas manipulables.

En el caso de los estudiantes detenidos y desaparecidos de la ENR de Ayotzinapa, aparentemente el enemigo es el narcotráfico; sin embargo, es más bien usado como cortina de humo y distractor para combatir la guerrilla. El discurso del Estado refiere al narco y la guerrilla como los causantes de las desgracias de estos estudiantes manipulados por aquéllos e integrantes del cártel de la droga Los Rojos. A diferencia del 68, ahora, en el caso de Iguala, los *mass media* marcan la diferencia a favor de las estructuras de poder controladas por una minoría rapaz.

El fondo del asunto es combatir no sólo a la insurgencia guerrillera, sino también al pueblo, la clase trabajadora, los estudiantes que se manifiestan de manera espontánea u organizada, etcétera; además, se pretende encubrir la guerra contrainsurgente que desarrollan actualmente las Fuerzas Armadas de México (FAM) contra el pueblo mexicano. La PGR, la CIDH, el GIEI, las ONG y la izquierda moderada son los “músicos” que le ponen “sabor” a la impunidad del Estado mexicano.

5.3. Deserción y fracaso escolar

El abandono escolar está relacionado con los temas de deserción y fracaso escolar, los cuales lamentablemente se presentan en México y otros países debido a la aguda polarización de la riqueza, reflejada en las condiciones de inequidad social vivida por muchos ciudadanos, lo que impide acceder y permanecer en los diferentes niveles de educación.

Uno de los autores más representativos en investigación sobre *deserción y fracaso escolar* es Tinto (1989), ya que realizó la siguiente clasificación de las teorías de deserción escolar en la década de los ochenta: 1) teorías psicológicas; 2) teorías ambientales; 3) teorías económicas; 4) teorías organizacionales, y 5) teorías interaccionales.

Teorías psicológicas

Como su nombre lo indica, son teorías que se refieren a la personalidad del individuo para explicar el éxito o fracaso del estudiante. Al estudiar a algunos autores, como Heilbrun, Rose y Elton, Kork y Rossmann, Taylor y Hanson, y Waterman, quienes construyeron modelos comparativos entre desertores y no desertores, encontró que la personalidad del desertor es menos madura que la de un no desertor, más proclive a rebelarse contra la autoridad y menos seria en los compromisos relacionados con actividades de aprendizaje. Tinto señala que es bueno rastrear la personalidad del alumno en el tema de deserción; sin embargo, no hay evidencias de que exista una personalidad del desertor.

Teorías ambientales

Son aquellas que aluden a factores externos, económicos y sociales que influyen en el fracaso escolar. Una variante de éstas son las *teorías sociales*, ya que sostienen que el éxito o fracaso escolar está determinado por la raza, nivel de vida, el tipo de institución escolar y las condiciones para acceder a la educación.

Tinto se apoya en autores como Karabel y Pincus para indicar que la deserción escolar es un tema insertado en una visión más amplia de la sociedad, en la que ésta garantiza la inminencia de un sistema de desigualdad social y educativo. La utilidad de este tipo de teorías es que permite analizar la deserción escolar en un ambiente mayor al de la escuela, esto es, la realidad fuera de los recintos escolares, que incluye relaciones de poder con exclusión social y espacial, modelos económicos al estilo neoliberal que fomentan la polarización de la riqueza, donde el individuo es un ser y un objeto consumidor y consumido, etcétera.

Teorías económicas

Estas teorías destacan que la retención o deserción de un alumno por parte de los centros escolares está en función de la capacidad económica que el estudiante tenga para enfrentar los gastos que requiere su formación académica.

El autor se apoya en los planteamientos de Churchil e Iwai, así como los de Manski y Wise. La crítica hecha a este tipo de teorías es que son muy insensibles para reconocer factores de otra índole, como los personales, que contribuyen también a desencadenar la deserción escolar del estudiantado; en todo caso, son muy limitadas para tratar el fenómeno al que alude esta investigación. A pesar de esta consideración, pensamos que en la realidad de los países del sur, particularmente de América Latina, región que tiene el mayor grado de polarización del mundo, existen amplios sectores de la población que se han retirado de la escuela por falta de recursos económicos para continuar con sus estudios.

Teorías organizacionales y teorías interaccionales

Estas teorías parten de que la deserción escolar va estar en función del grado de socialización y satisfacción, que la institución proporcione a sus alumnos; además,

consideran aspectos individuales y ambientales para explicar el fenómeno en cuestión.⁶⁷ Sin embargo, ambas teorías no contemplan aspectos externos a los centros escolares que influyen en temas como la diversidad.

Al respecto, Baquero, Fontagnol y Marano (2002) relacionan el fracaso escolar con la diversidad y puntualizan que existen distintas formas de pensar la diversidad, ya que puede ser vista desde el ángulo de la diversidad cultural y la desigualdad socioeconómica. En países como México, se usa la educación pública para homogeneizar a la población por conducto de discursos y atuendos que no evidencien las desigualdades socioeconómicas, por ejemplo, con el uniforme escolar se busca eliminar las desigualdades existentes entre el alumnado.

Baquero et al. (2002, p. 4) opinan que es conveniente diseñar estrategias educativas más atentas a las diferentes visiones de pensar la diversidad o a las desigualdades en el acceso y la permanencia exitosos relacionados con la situación económica, social y cultural de los alumnos. Estamos de acuerdo porque esto integraría estrategias de enseñanza en la práctica docente, ya que en nuestro país sólo se ha reforzado, entre los maestros, la necesidad de priorizar estrategias y aprendizajes en cursos de formación docente, planeaciones didácticas y congresos, soslayando otros aspectos de la enseñanza desde principios de los años noventa.

Estos autores señalan también que, ante un proyecto escolar con tendencias hacia la homogenización del alumnado, es necesario replantear dicho modelo diversificando la oferta educativa, a partir de las desigualdades estructurales de la sociedad; de lo contrario, se corre el riesgo de que la escuela sea un motor de exclusión social; por ejemplo, cuando se alimentan estereotipos o calificativos hacia los alumnos que pueden ser factores de desmotivación y bajo rendimiento escolar que orillen al fracaso escolar.

El fracaso escolar a menudo se relaciona con una tensión entre las categorías que se asignan a los alumnos de “especial”, “normal” y “común” con las practica educativas, esto es, el alumno calificado de “normal” es aquel que cumple con la tarea, que se adapta y no da molestias a la institución (¿?). Los estereotipos son “marcas” que dañan la trayectoria del alumno y los persiguen a lo largo de su historia personal a manera de fantasmas que influyen en la baja del rendimiento escolar e incluso en la deserción escolar

⁶⁷ Cabe aclarar que en el apartado de trabajo de campo y en el análisis de resultados de éste se hablará más sobre la deserción y fracaso escolar.

del adolescente. Los calificativos de alumno rico y pobre también dañan mucho el aprendizaje del adolescente. Tristemente se reconoce que la población estudiantil pobre y diversa constituye uno de los “núcleos duros” del fracaso escolar.

Montesinos (2002) menciona que en la producción del fracaso escolar intervienen múltiples dimensiones, como las económicas, políticas, culturales y psicológicas, motivo por el cual esta problemática deriva en un ejercicio sumamente complejo. El sistema escolar comunica clasificaciones del alumnado que a lo largo del proceso de aprendizaje estarán presentes en ellos; las más de las veces, lamentablemente, a partir de la procedencia misma del estudiante: edad, lugar de residencia, tipo de trabajo del padre, entre otros, bajo los cuales los alumnos son seleccionados por la escuela.

La autora hace hincapié en la relación entre pobreza, minorías étnicas y fracaso escolar que toman como eje de análisis los conceptos de *cultura y diversidad cultural*. Subraya que las políticas educativas con la consolidación del neoliberalismo introdujeron una serie de conceptos, como *tolerancia y diversidad*, pero desde una lógica que no reconoce los procesos de producción de las desigualdades socioculturales. Dichas políticas educativas se apoyaron en diversos autores para poder legitimarse. Al respecto, Montesinos toma los casos de Souza y Pato, quienes expresan que en los años sesenta surgió la *teoría de carencia o déficit cultural*, la cual señala que la causa del fracaso escolar es la existencia de culturas inferiores.

Basándose en los planteamientos teóricos de Oscar Lewis y su concepto de *cultura de la pobreza*, también de los años sesenta, que considera la tendencia de los pobres a vivir aislados; junto con la explicación que la Escuela de Chicago hace para referirse a la organización de los usos de suelo urbanos de la ciudad, entre ellos, las viviendas para población con escasos recursos, asentadas generalmente en la periferia de las ciudades, la autora concluye que los pobres por pobreza cultural y viviendas asentadas fuera de la “civilización” terminan al margen de los beneficios de la cultura dominante.

Los planteamientos de cultura de la pobreza y ubicación de las viviendas de gente pobre en las periferias citadinas resultan interesantes porque permiten realizar un análisis comparativo con el discurso de la cultura escolar que a menudo se presenta como hegemónica; a esta cultura escolar es a la que acceden también los alumnos en contextos de minorías étnicas, donde igualmente el castellano se impone como discurso y paradójicamente los padres de familia buscan que sus hijos accedan a esta lengua porque

es una garantía para que puedan estar con el otro, el ladino, y obtengan una movilidad social por medio de la educación.⁶⁸

Por otro lado, el fracaso escolar relacionado con la violencia debe incorporar, bajo el contexto de la globalización (financiera), nuevas situaciones que expliquen mejor esa dualidad. Tal como sugieren Zerbino y Torchio (2002) al asentar que el consumo es una forma de violencia ejercida hacia los alumnos, la cual les provoca nuevas subjetividades que los hacen retirarse o desviarse del gusto por saber, al que no le encuentran sentido en sus vidas, y ello origina la posibilidad de desertar.

Las empresas de “marca”, al usar el poder subliminal difundido por los medios de comunicación masiva, provocan un poder de seducción en los adolescentes que termina arrastrándolos a ese mundo “agradable” del consumo. Ante esta situación, la escuela podría ser un soporte para revertir esta tendencia al apoyar la creación de otras subjetividades en los alumnos mediante principios y valores universalmente aceptados. Uno de ellos, el de la solidaridad hacia trabajadores que laboran en los Talleres del Sudor, aquellas empresas de subcontratación que maquilan productos a las grandes empresas transnacionales (Klein, 2011b). Esto es, boicotear toda compra de producto proveniente de aquellas empresas que directa o indirectamente se relacionan con el maltrato a trabajadores.

Estas consideraciones y otras situaciones o realidades que ocurren al interior de la escuela, como el mal funcionamiento escolar, pasan por alto para el mismo alumno, familiares, amigos y sociedad en general.

Así, Rattero (2002) plantea que hay una “fabricación de los fracasos” y considera que el *fracaso escolar* y no el *alumno fracaso* es el que se debe poner bajo sospecha; además, que el fracaso escolar ni es objetivo, ni está en ningún lugar ni le pertenece a algún alumno determinado, sino que emana de un discurso en torno a “lo normal del éxito escolar”. Apoyándose en Cordie, expresa que el término de fracaso escolar surge como “patología”

⁶⁸ Asimismo, en la distribución de los asentamientos humanos de poblaciones pobres, se observa la tendencia de los pueblos originarios por estar ubicados en espacios de difícil acceso con respecto a las conurbaciones donde vive el resto de la población. Esto ocurre porque los indígenas, de forma voluntaria o involuntaria, crean un mecanismo de sobrevivencia ante la amenaza de exterminio, en sus diferentes facetas. Además, los pueblos originarios conviven con una violencia particular producto de la última globalización que tiene incidencia, lamentablemente, en el fracaso escolar para este grupo social.

en el siglo XIX, cuando un siglo antes el “mal alumno” era calificado como “vicioso”. La autora menciona también que el exceso de normas en la escuela *desubjetiviza* al alumno, lo cual pone en riesgo y prohíbe la construcción del conocimiento propio en aras de “asegurar la adquisición de conocimientos” emanados de la institución. De esta manera, la escuela se convierte en una vendedora de conocimientos que los alumnos consumen y entra así a la lógica de la competencia, en la cual sólo algunos podrán pertenecer a ese mundo que niega el acceso a aquellos que reman a contracorriente, al buscar con creatividad, en un mundo complejo (y al revés, donde se conviva con el absurdo), las ideas no comunes y ambiguas de la realidad que devengan en un conocimiento propio. En el sistema educativo, este tipo de alumnos son orillados a la deserción o fracaso escolar.

Laguna (2000, p. 23) hace una diferenciación entre *deserción escolar* y *fracaso escolar*. El primer término consiste en “la acción que el alumno realiza cuando abandona la escuela de referencia en cualquier grado para trasladarse a otra del mismo nivel educativo y/o nivel técnico. [El segundo término] alude más a una situación de salida definitiva del ámbito escolar”. Doublier (citado en Zúñiga, 2006) expresa que los desertores son “los alumnos que abandonan el sistema escolar”; y Flores (citado en Zúñiga, 2006), que el desertor es “cualquier alumno que abandona (voluntaria o involuntariamente; para ir a otra escuela, para trabajar, para casarse, al principio o al final, repentina o lentamente) la carrera que inicio”.

Más allá de los conceptos, lo que se tiene que establecer aquí es que existen alumnos que abandonan temporal o definitivamente los centros escolares por motivos diversos. Sin embargo, entre quienes toman las decisiones de política educativa, este tipo de términos les resulta incómodo y cuidan usar las palabras apropiadas porque, de lo contrario, su *marketing* político se va a la baja. Por ejemplo, en la retórica política se habla ante todo de *abandono escolar*, más que de *rechazo escolar*, no obstante, poco a poco las autoridades educativas de la SEP hacen referencia a la *deserción escolar* en declaraciones o programas escolares, pero nunca a *fracaso escolar* (que a menudo está ligado a la desintegración familiar).

Ortega (2006) expone que la desintegración familiar es un factor determinante en el fracaso escolar de los hijos. El divorcio, el abandono, la muerte y las ausencias prolongadas de los padres son algunas de las formas de desintegración familiar que

provocan desajustes emocionales en los hijos, los cuales merman su capacidad de atención, retención y manejo de información como alumnos; en consecuencia, la reprobación escolar y, en casos extremos, el abandono definitivo o temporal de la escuela es lo que, a veces, les espera.

¿La variable política, otra teoría y fuente de deserción y fracaso escolar?

La variable política ligada a la violencia es un factor que acelera la deserción y fracaso escolar en espacios y sistemas educativos que viven aquella circunstancia. La violencia exacerbada en diferentes localidades rurales del país, cuya población civil y escolar es la más expuesta y vulnerable, ha provocado la baja del número de alumnos por plantel. Las ENR de México, que tradicionalmente habían presentado una deserción y fracaso escolar bajos, ante los acontecimientos del 26 y 27 de septiembre de 2014, donde fueron detenidos y desaparecidos 43 estudiantes de la ENR de Ayotzinapa, han vivido el abandono de sus alumnos.

CAPÍTULO 6. JUSTIFICACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

6.1. Justificación

Mientras la pobreza exista, las normales rurales tienen razón de ser

FECSM, 2010

Esta investigación es importante porque pretende analizar la formación inicial del profesorado en educación rural para el México contemporáneo al tomar como referencia los distintos escenarios que garantizan el desarrollo teórico, político y práctico de los jóvenes que cursan estudios en las escuelas normales rurales (ENR).

Las ENR tienen que ser revisadas desde la perspectiva de que 25% de la población nacional vive en comunidades rurales, por lo tanto, cuando tienen la oportunidad de contar con una escuela normal, ésta termina siendo la única posibilidad de formación escolar para los jóvenes del medio rural, quienes, en su proceso de formación inicial y ya como docentes, realizan actividades dentro y fuera del aula para beneficio de las propias comunidades donde se insertan (*ver fig. 6.1*).

Fig. 6.1 Mural del maestro rural y el trabajo comunitario



Fuente: Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (s. f.).

Con base en los presupuestos conceptuales de la presente investigación, ésta resulta de interés educativo porque no pretendemos tocar sólo el trabajo práctico, como tradicionalmente ocurre, sino reparar en la relación entre el aprendizaje, la investigación,

el plan de estudios y tanto el apoyo con la organización institucional con la aplicación de conocimientos y el grado de deserción escolar, así como con la identificación de los mecanismos que los estudiantes normalistas usan para defender estos espacios escolares con vocación de servicio social.

Este trabajo de investigación podrá ubicar la interacción que los futuros maestros rurales establecen con diferentes actores sociales al interior y exterior de la escuela normal. Por ejemplo, en las escuelas donde realizan sus prácticas, se observa el trabajo que desarrollan con maestros, alumnos, padres de familia y comunidad; en el exterior, se detectan las redes sociales que establecen con otros actores del mundo de la academia, política y lucha social. Por ello, pretendemos hacer del conocimiento público este tipo de contribuciones realizadas por los alumnos normalistas, que son producto del trabajo en el aula y extraaula a favor de la educación y del desarrollo del medio rural, para contrarrestar la campaña de desprestigio que los medios masivos de comunicación, la derecha partidista y las élites locales adjudican a las escuelas normales rurales, tachándolas de centros de desestabilización social.

Todo lo anterior tiene como finalidad difundir públicamente la investigación educativa dedicada a temas rurales y de la gente pobre y marginada del país, cuya difusión es escasa por los pocos trabajos de investigación hechos al respecto. Tal como lo reconoció Latapí (2008, p. 294) en su conferencia magistral dictada en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, que alude además a recuperar la esperanza para que por medio de la educación tengamos un México mejor. Por eso, la educación de las comunidades rurales necesita manos y corazones solidarios para sacar adelante sus demandas, fundamentalmente para que su población pueda vivir en paz y tenga mecanismos de sobrevivencia y reproducción social.

6.2. Planteamiento del problema

El problema central que afronta la presente investigación radica en responder la siguiente pregunta: ¿dónde se dan los escenarios de la formación inicial del profesorado de las ENR de México? ¿Acaso en distintos escenarios o espacios combinados entre sí, estructurados desde los centros escolares en donde los estudiantes reciben su formación escolar, y una formación política e ideológica de clase? Creemos que este problema central, visto desde el ámbito crítico de la geografía política con meridiana precisión, nos podrá acercar mejor

a este subsistema educativo peculiar de las ENR, puesto que algunas de ellas manejan un poder compartido entre los alumnos y las autoridades; otras están controladas por los mismos estudiantes, y en algunos casos más, el poder es vertical y tradicional, es decir, están encabezadas tan sólo por las autoridades correspondientes. No sólo se trata de identificar los escenarios de formación inicial del profesorado, sino también clarificar los mecanismos usados por el alumnado desde la década de 1940 hasta la actualidad, en defensa permanente de la educación pública y gratuita, de las escuelas normales y en solidaridad con grupos sociales del campo y la ciudad.

Como se ha planteado, las ENR, en conjunto, viven la amenaza recurrente del Estado mexicano de cerrar o desaparecer esos planteles como escenarios o lugares de formación inicial del profesorado. La actitud ambivalente de las políticas educativas del Estado hacia las ENR da como resultado que éstas desempeñen la función de formación de profesores en condiciones de precariedad material, que limitan y radicalizan los escenarios de formación para y por los estudiantes.

Asimismo, el *proyecto educativo de Estado* en la formación inicial del profesorado, que estaba a favor de la construcción de la identidad nacional posrevolucionaria del Estado nacional e intentaba difundir los avances económicos y científicos de la civilización a través de las ENR desde 1922, ha dejado de lado la pertinencia y prioridad de estas escuelas, puesto que el actual Estado mexicano, obsesionado en servir a los intereses económicos de las empresas transnacionales, presenta un perfil neoliberal, anoréxico y coercitivo, y además observa con altivez y desdén la situación escolar de los espacios rurales caracterizados por la creciente pobreza y marginación.

Delimitación espacial y temporal

La delimitación espacial abarca las dieciséis ENR en igual número de entidades federativas donde se ubican estas escuelas. La delimitación temporal va de 2012 a 2016, periodo que forma parte del sexenio del gobierno federal actual de México.

Contexto internacional

El área de estudio está inmersa en un ambiente político mundial, donde los gobiernos de los países desarrollados y en desarrollo priorizan sus agendas a favor del subsidio

financiero hacia el gran capital (con dinero de los contribuyentes), a gastos en seguridad nacional y combate al terrorismo y crimen organizado, por encima de otros temas de interés social, como la inversión a políticas de salud, educación, empleo, vivienda y recreación.

En la economía internacional, las fuertes barreras arancelarias impuestas por los países desarrollados, que están en contra de las materias primas y productos elaborados que provienen de los países pobres, ocasionan situaciones desastrosas en el mundo, en particular, en los países del sur que presentan un fuerte estancamiento económico, el cual ha generado desempleo, aumento de la violencia y emigración laboral.

Los migrantes con destino a otros puntos de la geografía nacional e internacional buscan un trabajo estable, favorecido a menudo por las redes sociales de solidaridad en las que participan familiares, amigos, pastorales eclesiásticas, organizaciones no gubernamentales (ONG) y contrabandistas, para alcanzar el objetivo de residencia.

En el campo, miles de personas de las comunidades rurales deciden emigrar (“votar con los pies”; como menciona una canción de Los Tigres del Norte: “Yo no crucé la frontera, la frontera me cruzó”); pero, también, otros deciden quedarse para construir mecanismos de sobrevivencia y reproducir los lazos de familia y comunitarios en sus localidades. Esta realidad económica origina también una desintegración social y familiar cuando los constantes flujos o desplazamientos de los familiares hacen que el jefe de familia, hombre o mujer, abandone el hogar.

Asimismo, la distribución desigual de la riqueza, no sólo entre países, sino también entre empresas y personas, ha originado que en los últimos años la polarización de la riqueza sea una constante en el mundo y que poco más de 1500 millones de habitantes del orbe vivan, según datos del 2009, por abajo del umbral de pobreza: con menos de un dólar al día, esto es, en extrema pobreza. En lo social y cultural, el mundo se mueve bajo el signo de la posmodernidad, en la cual la realidad es secuestrada por un capitalismo disfrazado de manera agradable para hacer amigos, es decir, consumidores (Verdú, 2003). Así, la realidad se convierte a su vez en hiperrealidad, en donde lo falso simula ser real para incentivar el consumo convertido en ideología y sello de la posmodernidad capitalista.

El capitalismo de consumo conforma espacios virtuales, sitios que simulan ser otros lugares, como los centros comerciales (López Levi, 1999), ciudades usadas bajo los

efectos e imágenes de la cuarta revolución tecnológica, en que los consumidores se desplazan en sitios “de marca”, reproducidos aquí y allá, con la obsesión explícita de ser ubicados y ubicables a través del teléfono móvil y otros artefactos. Atrás quedó el compromiso social, puesto que hoy el individuo sólo se implica en problemas de índole social porque vive sumido en la realidad virtual urbana “recreada” únicamente para demandar (Verdú, 2003). Esta realidad virtual se proyecta en las mentes de la ciudadanía del medio rural, por lo que las imágenes citadinas, difundidas por los *mass media*, se convierten en deseos frustrados.

En el terreno de la *educación*, a nivel internacional, corre un torrente de reformas en los diferentes niveles educativos para adecuar los planes y programas de estudio a las necesidades de las empresas, bajo el discurso o “enfoque” de la educación basada en *competencias*. Como en este contexto la nueva realidad tecnológica mueve la información en flujos y redes, sin detenerse a menudo, provoca que maestros y alumnos no tengan la oportunidad de socializar el conocimiento en el espacio áulico. Esta situación pone de cabeza a los sistemas educativos nacionales que administran espacios escolares con el sello recurrente de la violencia o *bullying*; al igual que la confluencia de minorías multiculturales, en lugares con fuerte atracción de inmigrantes y en que las escuelas carecen de programas de integración efectivos.

En el caso de las localidades rurales existen centros escolares con amplia oferta y escasa demanda de alumnos, producto de la violencia política, carencia de alternativas económicas y falta de fuentes de trabajo; pero también hay espacios rurales cuya población estudiantil carece de los requerimientos mínimos de infraestructura y personal capacitado, debido al desinterés de la autoridad política de proveer de educación elemental a sus pobladores.

Contexto nacional

Los contextos internacional y nacional de la educación en México son de crisis económicas recurrentes, ya que las clases políticas y económicas están alejadas cada vez más de la ciudadanía a la hora de tomar decisiones; aunque, paradójicamente, sí observan la realidad del contribuyente de abajo, tal como lo indica Habermas (2010), pues es la columna vertebral para la resolución de las crisis económicas provocadas por la irresponsabilidad de quienes deciden los destinos de los flujos económicos y financieros

internacionales, como se ha constatado en Islandia, Estados Unidos y Grecia recientemente.

Particularmente, hoy la educación en México se mueve bajo el contexto de la economía del conocimiento (EC) y su enfoque basado en competencias (EBC). La EC apuesta por una geopolítica cuyas coordenadas están ubicadas en los países desarrollados y en el uso de conocimientos de “cuarta revolución tecnológica”, con el propósito de dominar el mundo por la vía del poder suave o subliminal (*soft power*). Mientras que el EBC es un discurso pedagógico intencionado, llevado de las fábricas a las escuelas, que procura preparar a la persona en tareas específicas y con base en resultados.

Las metrópolis implantan colonialmente modelos educativos ajustados a su afán de lucro mediante el control, la dependencia y el dominio de otros territorios, allende sus fronteras por la vía cultural y educativa. Asimismo, el EBC es la “punta de lanza” de esa geopolítica imperialista cultural renovada de observar el mundo con los ojos del otro, del dominador, ahora bajo la batuta de la EC.

¿Dónde y con qué mecanismos se estructura esta geopolítica del conocimiento? En países como Estados Unidos, la Gran Bretaña y organismos supranacionales, esto es, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Banco Mundial (BM) y la Unión Europea (UE), o por un conjunto de países desarrollados, por ejemplo, cuando en 1999 ciertos países europeos firmaron en la ciudad de Bolonia el documento denominado *Declaración de Bolonia* (1999), en el que se vislumbra parte del sentido geopolítico de la economía del conocimiento, tal como se señalaba con anterioridad:

Debemos apuntar, en particular, hacia el objetivo de incrementar la competitividad del sistema Europeo de educación superior. (...) asegurarnos de que el sistema de educación superior Europeo adquiera un grado de atracción mundial igual al de nuestras extraordinarias tradiciones culturales y científicas. (...) y promocionar el sistema Europeo de enseñanza superior en todo el mundo (p. 2).

Recordemos que el Proceso de Bolonia concluyó en octubre de 2010 con la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), centrado en unificar todos los sistemas de educación superior de los países miembros, entre otras características.

Sin embargo, la EC y el EBC llegaron para quedarse en México, por varios factores, entre ellos, las obligaciones que nuestro país tiene como miembro de la OCDE: aplicar la prueba

del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) y la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE). Asimismo, no podemos olvidar que México tiene un tratado comercial con la UE, el Tratado de Libre Comercio Unión Europea-México (TLCUEM), y debe cumplir con sus responsabilidades.

De esta forma, las obligaciones que adquiere nuestro país, a cambio de recibir préstamos financieros de organismos supranacionales, como el BM, hacen que México asuma compromisos en educación. Desde la década de los noventa, el BM ha venido presionando a los gobiernos mexicanos en turno para que implanten políticas educativas que compaginen con los intereses de dicho organismo. El ejemplo más actual y relacionado con la EC fue cuando el BM autorizó en abril de 2010 un préstamo de 900 millones de dólares para beneficio de la educación básica de México a cambio de desarrollar el EBC.

A principios del siglo XXI, la OCDE precisó un conjunto de competencias clave (básicas) mediante el modelo de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) en tres categorías: 1) interacción en el seno de grupos socialmente heterogéneos; 2) actuar autónomamente, y 3) utilizar los recursos o instrumentos interactivamente. Pero ¿qué busca DeSeCo?: “desarrollar un esquema de referencia para la evaluación e indicadores de competencia que puedan ser relevantes para satisfacer necesidades de información que tienen los administradores” (Gimeno, 2009, p. 24).

Así, por medio de una serie de instrumentos de evaluación cuantitativa, la OCDE decide calificar los sistemas educativos de países miembros como buenos y malos, en un marco de política educativa diseñada y dictada desde ese organismo y a seguir permanentemente por dichos países, que a su vez está centrada en el saber hacer de las competencias profesionales que arrojan números, y no, en cambio, en priorizar el “saber pensar” y “saber ser”, junto con la dinámica interna y cualitativa de los procesos educativos, inmersos en modelos económicos específicos.

Los gobiernos “revolucionarios” aplicaron un modelo económico de sustitución de importaciones que priorizaba la economía y la planta industrial nacional en beneficio del bienestar social de la población. La situación cambió años después, cuando México vivió a partir de 1982 el derrumbe del pacto nacional que garantizaba la soberanía económica frente al ámbito internacional, para dar paso al modelo neoliberal, bajo el proceso de liberalización económica de nuestras fronteras comerciales, el desmantelamiento de la

planta económica nacional a favor del gran capital transnacional y el cierre de empresas del sector secundario.

Esto trajo consecuencias sociales indignantes para la mayoría de mexicanos: desempleo, pobreza, marginación, concentración de la fuerza de trabajo en el sector informal de la economía, en el que trabaja 70% de la población económicamente activa y es sangría de gente joven que emigra al vecino país del norte en busca de mejores oportunidades laborales o, en su caso, de jóvenes que se integran a los cárteles de la droga con objeto de paliar fugazmente la situación económica vivida.

En el caso de la pobreza y marginación de la población mexicana, Boltvinik y Damián (2004) mencionan que aproximadamente 80% de la gente es pobre y esto repercute seriamente en sus niveles educativos. Según cifras oficiales, el promedio de escolaridad del mexicano es el segundo año de secundaria; sin embargo, estudiosos en la materia consideran que más bien es el quinto año de primaria y que tres de cada diez jóvenes mexicanos estudian a nivel superior, más adelante abordaremos el tema de los jóvenes.

El Consejo Nacional de Población (Conapo), organismo creado en 1973 para estimar oficialmente la pobreza y marginación del país, maneja cuatro variables para hacer los cálculos: 1) Ocupación e ingresos; 2) Educación; 3) Vivienda, y 4) Distribución de la población y sus respectivos indicadores. Al respecto, desde la década de los setenta, México ha estado reduciendo el número de indicadores para medir la marginación, con el objeto de esconder el aumento de la cifra de marginados en México.

Por ejemplo, en el caso de la última variable se tiene que las tres cuartas partes de la población mexicana se distribuyen en localidades con más de mil metros de altitud (Coll, 2000), no obstante, la mayor dispersión de la población en localidades con menos de cinco mil habitantes se da en las entidades más pobres y marginadas: Chiapas, Guerrero y Oaxaca. Sin embargo, la pobreza y marginación son recurrentes también en otras regiones y entidades del centro y norte de México, como la Sierra Gorda, en Querétaro; el Semidesierto y la Huasteca, ambos en San Luis Potosí; el sur de Nuevo León y Durango; la Sierra Tarahumara, en Chihuahua, y el centro de Sinaloa.

Los recientes gobiernos neoliberales de México manejan tres tipos de pobreza: 1) alimentaria; b) de capacidades, y c) de patrimonio. En 2006 había 14 millones de mexicanos en pobreza alimentaria, 21.5 millones en pobreza de capacidades y 44 millones

en pobreza de patrimonio; además, 40 millones de mexicanos vivían con menos de un salario mínimo. A raíz de la crisis económica mundial que sacudió el mundo desde septiembre de 2008, México acumuló la cantidad de 5 millones de pobres más hasta el 2010.

En este tenor, el estado de Guerrero, que alberga una de las escuelas normales de la presente investigación: Ayotzinapa, es —junto con Oaxaca y Chiapas— uno de los tres estados más pobres y marginados de México, de acuerdo con las cifras del 2006 del Conapo. Esta instancia reportó que Guerrero tiene el municipio más marginado de México: Cochoapa el Grande. Esta localidad pertenece a la Región de la Montaña, enclavada en la Sierra Madre del Sur, lo que hace de Cochoapa un lugar con una altitud aproximada de 2 600 m s. n. m., por lo que, paradójicamente, la zona es rica en recursos forestales y agua. En la variable de educación se encontró que 76% de la población de 15 años y más es analfabeta y 88% no concluyó la primaria.

Como en Cochoapa existe una escasa inversión económica, ha sido imposible crear empresas que ofrezcan una oferta laboral amplia y estable a favor de la permanencia del indígena en su lugar de origen. Por ello, la población masculina, así como familias enteras, emigra temporalmente para trabajar como jornaleros agrícolas en los campos agroexportadores del noroeste y norte de México en dos periodos (el primero, de mayo a octubre; el segundo, de noviembre a marzo), con objeto de construir estrategias de sobrevivencia y, al mismo tiempo, conservar sus costumbres y tradiciones, como estar a cargo de la mayordomía su santo patrono, Santiago Apóstol, pues, a menudo, los desplazamientos laborales tienen como finalidad reunir el suficiente dinero para poder enfrentar los gastos que requiere el honor de presidir dicha mayordomía.

Lamentablemente, la falta de empleo permanente en Cochoapa origina una inestabilidad y desintegración familiar por razones económicas. En el caso de la educación, el diseño de los planes y programas de estudio de la educación formal de México son poco flexibles y responden a calendarios rígidos, que no contemplan las diferencias geográficas ni los tiempos ni calendarios de trabajo de los jefes de familia de Cochoapa, por lo que la constancia escolar de los hijos se pone en entredicho y aparecen la deserción y el fracaso escolar entre niños, adolescentes y jóvenes.

En la realidad educativa, tal como lo ha venido verificando este autor, en las localidades de Cochoapa el Grande y Cruz Grande, Gro., hace falta infraestructura escolar y maestros

para atender las escuelas de educación básica, ya que éstos son suplantados finalmente por pastorales religiosas que actúan en la esfera educativa para llenar el hueco de la falta de docentes (Ocampo Arista, 2007a, 2007b). De acuerdo con A. Muñoz (2015), en el estudio e informe anual *Panorama educativo de México*, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) expone que

59.6 por ciento de las escuelas de nivel básico están en alta y muy alta marginación. (...) el censo de maestros, alumnos y escuelas de educación básica 2013 reportó 39.3 por ciento de escuelas públicas sin drenaje. (...) Según el informe, de las escuelas del Consejo Nacional de Fomento Educativo, ubicadas en las zonas indígenas y rurales más apartadas, únicamente 1.5 por ciento de 11 mil 217 primarias comunitarias tienen acceso a Internet (p. 42).

Durante el verano de 2010, distintas voces críticas relacionadas con el tema de la juventud mexicana denunciaron que alrededor de 7.5 millones de jóvenes, equivalentes a casi 23% de los 33 millones que había en aquel año, entre los 12 y 29 años de edad, *ni estudiaban ni trabajaban*, es decir, eran *ninis*. Al respecto, el gobierno federal, por conducto de la SEP, desmintió el dato y dijo que sólo había 300 mil jóvenes *ninis*, aunque finalmente reconoció que la primera cifra era la correcta.

Consideramos que el término *nini* o *ninis* es equivocado, en tanto no permite ubicar las causas que originan la marginación y exclusión social por estrato de edad, sexo y territorio de muchos jóvenes que no tienen acceso a educación ni trabajo; en todo caso, es más esclarecedor y pertinente hablar de los *nono*, tal como lo reconoce Didriksson (2010):

De los millones de mexicanos que se encuentran en esta condición, cerca de medio millón ya están metidos en algún grupo organizado para ejercer la ilegalidad. A ellos no se les considera “alguien”, y se les ha dicho “no” durante toda su vida: *no* al acceso a la educación y a la cultura; *no* a la inclusión en la sociedad por alguna razón de vestimenta, de color, de lengua o de aspecto; *no* a su realización personal. No a lo que aspiren o quieran ser. Es decir, los “ni-ni” sólo existen a causa de los “no-no” (p. 50).

Muchos jóvenes que tienen algún grado de pobreza y marginación se integran a actividades ilícitas, entre ellas, el *narcotráfico* y el consumo de sustancias prohibidas. El narcotráfico es considerado como una *actividad económica indeseable* por sus altos costos sociales, ya que está asociado fuertemente a la violencia y a la participación del ejército mexicano en tareas exclusivas del poder civil judicial.

El narcotráfico tuvo acogida entre las entidades federativas con condiciones orográficas propicias y en regiones montañosas de difícil acceso, donde muchos campesinos por necesidad, y no por convicción, cambiaron el uso agrícola de sus parcelas de siembra tradicional de maíz por cultivos de marihuana y amapola. La Región de la Montaña de Guerrero fue y es uno de esos bastiones donde el problema del narcotráfico convive con la pobreza y marginación en la que se encuentran muchas localidades de esa región natural.

Sin embargo, al paso del tiempo, en muchas localidades del país, el cultivo de enervantes es ya un estilo de vida, una cultura abrazada por jóvenes campesinos, como sucede en la Sierra de Durango, que está resguardada con cuerpos de seguridad propios de los diferentes cárteles, en particular del de Sinaloa y de los Zetas. Estas organizaciones, en sus dominios de control espacial, se pasan por el “arco del triunfo” los cuerpos de seguridad del gobierno estatal y federal.

No obstante, en el ámbito político y de represión-control social de la población con relación al narcotráfico y el crimen organizado, las cosas son más complejas; esto se observó, sobre todo, cuando entró en función la administración federal de Felipe Calderón, el 1 de diciembre de 2006. Este personaje llegó al poder por “la puerta trasera” al cometer, junto con su grupo neoliberal, un fraude contra la voluntad del pueblo de México en las elecciones presidenciales del 6 de julio de ese año, y el día de posesión de la banda presidencial, pero ya en Palacio Nacional, ese presidente “espurio”, así llamado por sus contrarios, declaró que su gobierno iniciaría una “guerra sin cuartel” contra el narcotráfico y el crimen organizado.

Para muchos analistas políticos, académicos y luchadores sociales, la denominada *guerra contra el narcotráfico* fue una fachada que se inscribió en un contexto geopolítico más amplio, bajo el liderazgo de las fuerzas represoras del entonces gobierno de Barack Obama que dio continuidad a la política intervencionista de Estados Unidos en la región de América Latina.

Esto es, la denominada Doctrina Gates, en alusión al secretario de Defensa del último gobierno de George W. Bush, actúa de la siguiente manera: insta al Pentágono para que re programe una estrategia balanceada con “abordajes indirectos (...), la edificación de la capacidad de gobiernos socios y sus fuerzas de seguridad” (Jalife, 2008, p. 22), con el objetivo de librar una guerra larga, ya no hacia la contrainsurgencia, sino contra el

bienestar de la población, que esté apoyada, para tal efecto, por las organizaciones civiles (ONG), la academia (Salas, 2009, pp. 7-8) y los *mass media*. Con la Doctrina Gates se combina un capitalismo agradable y asistencialista (“la zanahoria”) con la coerción y represión social (“el garrote”), para sembrar una *cultura del miedo*.

Para el caso, el gobierno mexicano impulsa una política social, asistencialista y coyuntural con apoyos materiales a la población vulnerable, pero sin resolver los problemas estructurales que provocan la pobreza y marginación. Asimismo, las élites políticas y económicas locales usan a los intelectuales orgánicos (personas cooptadas y compradas por el poder) para que hablen mal o bien del gobierno en turno y hagan creer a la gente común que existe libertad de opinión; al mismo tiempo, esos intelectuales orgánicos tienen el encargo de tergiversar y cambiar el sentido histórico de la memoria de este país con objeto de eliminar referentes de lucha y resistencia en los cuales poder creer; sin descuidar la coerción y represión social por conducto de los Escuadrones de la Muerte.

Así, el país se “desbarranca” hacia un ambiente de zozobra debido a la creciente violencia derivada del narcotráfico y la represión que las fuerzas judiciales y paramilitares del Estado mexicano ejecutan contra los movimientos sociales de la ciudad y el campo. De igual forma, el dinero fácil que proporciona el narcotráfico y los escasos espacios de representatividad social de la gente de abajo son facetas cotidianas del mapa social de México, que se mueve, afortunadamente, a manera de red de islas autónomas de resistencia y lucha donde el *no olvidar* y *no perdonar* se convierten en coordenadas que guían la lucha por la transformación estructural de la nación mexicana.

Recordemos que el área de estudio fue testigo del levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) el 1 de enero de 1994, fecha que representa un hito histórico para los pueblos originarios y las minorías marginadas de México, porque puso en boca de muchos el otro rostro del México “bronco”: las minorías étnicas de esta nación. Sus demandas promovieron una iniciativa de ley a favor del reconocimiento de los derechos de autonomía de los pueblos indios de México; al final, con la llamada Ley Indígena, los integrantes de la Cámara de Senadores desconocieron esos derechos en 2001 y en vano resultó el alzamiento zapatista de aquel año.

Mientras el poder político siga secuestrado por los medios de comunicación y las élites económicas y políticas del país, que difunden simuladamente entre los ciudadanos el

ejercicio de la democracia electoral para legitimarse y perpetuarse en el poder, la situación de México irá de mal en peor, como quedó demostrado en la elección federal de 2006 para elegir presidente de la República, época en que dichos poderes, mediante un fraude escandaloso, impusieron a un títere como presidente para salvaguardar sus intereses, ajenos a los problemas y necesidades de los mexicanos. Una de esas necesidades es la promoción de la democracia participativa para las mayorías, la cual posibilite una rendición de cuentas claras del ejercicio del poder político de los representantes populares.

Es innegable que las instituciones que administran la figura del Estado en México no representan los intereses del pueblo, sino los de la clase gobernante, quien ve al gobierno como un medio para enriquecerse, en vez de una oportunidad de servicio público a favor de las mayorías. La corrupción, impunidad y relación estrecha entre políticos y narcotraficantes en los tres niveles de gobierno (nacional, estatal y municipal), junto con la violencia que los acompaña como escudo, ante la sociedad indefensa, son monedas comunes en el ejercicio del poder político de este país. Para especialistas y población común, México es calificado como un *narcoestado* (ver fig. 6.2), en donde se usa el término *mexicanizar* para hacer referencia a que la práctica de la narcoviolencia con el sello característico de la actual realidad mexicana está siendo exportada a otros países de América Latina.

Fig. 6.2 Narco-Estado



Fuente: C. Martínez (2014), p. 29.

Romero y Ramírez (2014) destacan que el doctor Aguirre Rojas “observa que ante este panorama de violencia extrema el gobierno federal ha instrumentado una estrategia de recuperación del territorio, cuyo objetivo no es tanto el combate a la delincuencia sino la centralización del poder” (p. 20) por el Estado policial. Esa centralización también incluye que el ejecutivo estatal y federal controle a los poderes legislativo y judicial mediante la imposición de cargos, sobornos y corrupción para quienes ejercen estos poderes en turno.

La población es rehén de estas complicidades ejercidas por la narcopolítica. La muerte de tres estudiantes de la Escuela Normal Rural de Ayotzinapa y tres personas más, junto con la desaparición de 43 estudiantes de dicha escuela, a manos de cuerpos policiacos y narcotraficantes (*ver fig. 6.3*) en la localidad de Iguala, Gro., la noche del 26 y madrugada del 27 de septiembre de 2014, reflejó, entre otras cosas, que tal acción fue un crimen de Estado con la erosión del Estado de derecho a favor de la seguridad e integridad de la población civil.

El gobierno federal actual encabezado por Enrique Peña Nieto dio muestras de una gran insensibilidad ante estos acontecimientos, a tal grado que fue hasta el 29 de octubre de 2014 en que se reunió con los padres de familia de los estudiantes asesinados y desaparecidos. En aquella reunión se tomaron diez acuerdos con objeto de esclarecer los hechos lamentables y proteger la integridad de los estudiantes normalistas de Ayotzinapa. Ante la campaña mediática de que el crimen organizado ha penetrado las ENR, los padres de familia aprovecharon para recalcar al presidente “que el crimen organizado no ha infiltrado a las escuelas rurales, sino al poder gubernamental” (J. Cervantes, 2014, p. 27).

Pero ¿por qué la reacción del presidente Peña ante los acontecimientos de Iguala fue tardía? Entre otras cosas, porque según él, el asunto de los estudiantes agraviados en esta localidad era un asunto estrictamente local y no federal, y le correspondía al gobierno del estado de Guerrero resolverlo.⁶⁹ Una falsa aplicación del federalismo en un país como

⁶⁹ El entonces rector de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), José Narro Robles, ligado políticamente al presidente Peña, también cayó en ese falso federalismo de repartir culpas en el ámbito local para eludir la responsabilidad del gobierno federal ante los hechos de Iguala, Gro. Olivares (2014) expresa que “el rector indicó que estos hechos competen al estado de Guerrero, ya que el principal responsable es el ex alcalde de Iguala José Luis Abarca” (p. 7). De esta forma, Aragonés (2014) menciona que “Esas palabras colocan al rector Narro como una persona poco sensible ante la tragedia, al cobijar a Enrique Peña Nieto (...). No puede extraviarse una de las virtudes de la Universidad Nacional Autónoma de México, que tiene que ver con el

México donde, en los hechos, se vive un Estado central, cuyo poder lo ejerce el centro político y no los subcentros de los gobiernos estatales. El federalismo mexicano se usa a conveniencia por quienes ejercen el poder político, ya que, cuando se trata de eludir responsabilidades y desmovilizar a los grupos de presión social, los asuntos son turnados a los gobiernos locales.⁷⁰

Fig. 6.3 Pa' que lo sepan



Fuente: El Fisgón (2014a).

En la parte judicial, es claro que el Estado mexicano, apoyándose de los Ministerios Públicos, siempre ha evitado ser juzgado por un delito cometido contra personas físicas u organizaciones nacionales. El caso de la desaparición forzada de los 43 estudiantes de la Escuela Normal Rural de Ayotzinapa es un crimen de Estado de *lesa humanidad* que, ante la falta de una investigación seria por las instancias del poder judicial de la federación, tendrá que ser juzgado en una instancia internacional, particularmente por la Corte Penal Internacional (CPI), a pesar de que este organismo, creado por la Organización

ejercicio permanente de la crítica ante las injusticias sociales, sin mediaciones, sobre todo en momentos tan dolorosos como los que estamos viviendo con el drama de Ayotzinapa” (p. 2).

⁷⁰ Un factor determinante para que la presidencia, encabezada por Peña Nieto, se “movilizara” a favor del esclarecimiento de los estudiantes detenidos y desaparecidos de la ENR de Ayotzinapa fueron las fuertes presiones que el gobierno mexicano recibió de su par norteamericano, del de Barack Obama, para actuar en consecuencia.

de las Naciones Unidas (ONU) el 17 de julio de 1998, no sea garantía de llevar a buen puerto la justicia a favor de los estudiantes de la ENR desaparecidos.

De hecho, cuando el Estado privó de la libertad a policías municipales de Iguala, con el supuesto de haber participado en los acontecimientos de la detención y desaparición de los estudiantes de Ayotzinapa, fueron consignados por los cargos de delincuencia organizada y privación ilegal de la libertad, en la modalidad de secuestro, y no por desaparición forzada, pues el objetivo fue eludir la justicia internacional (Hernández Monge, 2014, pp. 10-12).

La *organización* de la lucha por encontrar con vida a los estudiantes detenidos y desaparecidos de la ENR de Ayotzinapa está bajo las directrices y las agendas marcadas por las ONG de derechos humanos (Tlachinollan, Centro Pro y Serapaz), quienes, montadas en el movimiento, lo han manipulado, ayudadas por los *mass media*, que han logrado sembrar la legitimidad de éstas entre la población mayoritaria, que ve con buenos ojos, paradójicamente, el proceder de estas organizaciones consustanciales al sistema dominante.

Las ONG, mediante la imposición sutil de su agenda de trabajo, han desmovilizado a las organizaciones sociales y a la población en general sobre la demanda de justicia por los jóvenes desaparecidos de Ayotzinapa. Es decir, esas ONG han llevado el movimiento social espontáneo a la pasividad de la lucha política, pues han impuesto una agenda moderada, gradualista, con base en las *recomendaciones* que vierte el Grupo Interdisciplinario de Expertos Independientes (GIEI) en el contexto del derecho público internacional. Con ello, evitan la *penalización* del Estado mexicano a través de la CPI, que se haría con base en los artículos 21 y 133 constitucionales, así como en el 5, 7.i, 13, 15 y 17 del Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional (2002).

Lo anterior es el motivo principal por el cual las élites políticas y económicas ya no dicen que los familiares de los estudiantes detenidos y desaparecidos son manipulados por la guerrilla (Ejército Popular Revolucionario), como lo sostuvieron durante el segundo semestre de 2014. A dichos familiares los han penetrado con una agenda de lucha moderada *ad hoc* al grupo en el poder. Además, estos padres y madres de familia están mal asesorados por omisión y acción, con efectos contradictorios entre el propio estudiantado del actual Comité Estudiantil Ricardo Flores Magón, de la ENR de Ayotzinapa.

Por ejemplo, el 24 de septiembre de 2015, un estudiante de dicho comité declaró que el gobierno federal tendría que acatar el informe del GIEI y publicarlo en el *Diario Oficial de la Federación* (DOF). Lógicamente, el gobierno nunca lo haría porque el GIEI y la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) sólo están facultados para dar recomendaciones y no para penalizar a un Estado. Misma situación de rechazo mostró el titular de la Defensa Nacional, el Gral. Cienfuegos, cuando señaló que sus “muchachos” (soldados participantes en los hechos de Iguala) no estaban “obligados” a ser entrevistados por integrantes del GIEI. En el contexto del derecho internacional público, el gobierno federal es consecuente con sus declaraciones al evidenciar las limitaciones legales internacionales de grupos como el GIEI, mientras que los estudiantes que defienden el proceder de este grupo, en los hechos, están faltos de miras legales.

El caso extremo de organización, debate y acuerdos a favor de la lucha por la presentación con vida de los estudiantes de Ayotzinapa lo representan las asambleas que se tienen en la Asamblea Nacional Popular (ANP) y la Convención Nacional Popular (CNP), dentro de la ENR de Ayotzinapa, realizadas periódicamente desde octubre de 2014. Ahí, los temas a discutir son impuestos verticalmente por un pequeño grupo de activistas en torno a Tlachinollan, Centro Pro, Servicios y Asesoría para la Paz (Serapaz), entre otras, donde los asistentes, con voz y voto, terminan aceptando con su participación o silencio los puntos a tratar. Se carece en esas reuniones del ejercicio de una democracia que acepte la incorporación de otros planteamientos distintos a los de la ANP y la CNP.

En los hechos, los objetivos que procuran alcanzar, quienes controlan la ANP y la CNP, se centran en *empoderar* a las ONG de derechos humanos y en disminuir la influencia de las organizaciones sociales de tinte radical. Por lo tanto, la ANP y la CNP han abandonado el proyecto de la creación de los Consejos Populares Municipales (CPM) dentro de los 81 municipios del estado de Guerrero.

La FECSM está en alerta a partir de la embestida del Estado contra la ENR de Ayotzinapa en septiembre de 2014, ya que éste también se fue en contra de las ENR de Tiripetío y Tenería durante el segundo semestre de 2015. Prueba de lo anterior fueron las órdenes de aprehensión contra noventa estudiantes de las escuelas normales del estado de Michoacán (muchos de ellos pertenecientes a la ENR de Tiripetío). Las ENR más emblemáticas o referentes en la actualidad son las de Ayotzinapa, Tiripetío y Tenería, puesto que la primera encabeza el Comité Central; la segunda, el Comité Nacional de Orientación

Política e Ideológica, y la tercera, una vocalía en conjunto dentro de la directiva 2015-2016 de la FECSM.

La FECSM no sólo tiene el acoso gubernamental, sino también vive problemas internos entre los representantes de las distintas ENR que se disputan el poder de esta organización, particularmente entre los representantes de Ayotzinapa y Tenería.⁷¹ Dos ejemplos ocurridos en el segundo semestre de 2015, entre integrantes de ambas escuelas, exhiben esa discordia: primero, durante la manifestación del 2 de octubre, los integrantes de Tenería abandonaron el acto por rencillas contra los chicos de Ayotzinapa; segundo, un mes después, al finalizar el breve torneo de fútbol llevado a cabo en el aniversario de la ENR de Tamazulápam, Oax., los integrantes de Ayotzinapa y Tenería salieron golpeados.⁷²

Estas fisuras y confrontaciones políticas entre normalistas podrían ser contraproducentes en el corto y mediano plazo. Retomemos el caso de otra de las emblemáticas ENR hasta el 2003, la del Mexe, Hidalgo. En ese año, las autoridades gubernamentales de aquel estado, cuyo secretario de gobierno era el ahora secretario de Gobernación, Miguel Ángel Osorio Chong, aprovecharon que el comité estudiantil del Mexe tuvo un deslinde y alejamiento de la FECSM y del resto de las normales para tomar decisiones unilaterales que mermaron su poder de convocatoria y fuerza. Esto tuvo como consecuencia el cierre de la ENR del Mexe por mandato de la autoridad estatal y federal.

La lección debe estar presente en los actuales normalistas rurales que, de manera natural, mantienen disputas internas. Sobre todo entre los estudiantes de las tres escuelas hoy más fuertes. Por más fraternas que sean las diferencias, deberán estar vigilantes y solidarios ante los embates que hoy se ciernen sobre todas las escuelas (Z. Camacho, 2015, p. 11).

⁷¹ Dentro de los movimientos sociales y de las organizaciones políticas de estudiantes y profesores, es común escuchar, de manera sutil, que hay una influencia del Partido Revolucionario Institucional (PRI, el partido que actualmente gobierna) sobre el comité estudiantil de la ENR de Tenería.

⁷² Testigos expresaron que la gente de Tenería les dijo a los representantes de Ayotzinapa que ojalá tuvieran otros 43 desaparecidos.

Participación del ejército en los acontecimientos de Iguala los días 26 y 27 de septiembre de 2014

A. Hernández y Fisher (2015) expresan que: “Los soldados estuvieron al tanto de lo ocurrido, presenciaron los hechos e incluso hay elementos para deducir que eventualmente participaron en la represión contra los normalistas” (p. 8). Además, las declaraciones ministeriales que el comandante del 27 Batallón, coronel José Rodríguez Pérez, el capitán José Martínez Crespo y 34 militares más hicieron ante la Procuraduría General de la República (PGR), los días 3 y 4 de diciembre de 2014, revelaron que los integrantes de ese batallón

jugaron un papel crucial la noche del 26 de septiembre de 2014.

“Recibimos la orden del (nombre tachado en el expediente por la PGR): ‘Ármense, vamos a salir’. También nos dijo: ‘Pónganse vergas porque hay personal armado que anda matando gente’”, declaró a la PGR uno de los interrogados, [un] militar número 13 (...). Rodríguez Pérez reveló la existencia de un grupo especial del Ejército: los Órganos de Búsqueda de Información (OBI), integrado por militares vestidos de civil; sus miembros permanecieron en las calles de Iguala la noche del pasado 26 de septiembre (A. Hernández y Fisher, 2015, pp. 8-9).

Recordemos que los OBI forman parte de la *inteligencia y contrainteligencia del ejército*. Sobre la posible participación de los militares en la violencia contra los estudiantes de Ayotzinapa, un testigo declaró que “en la calle Juan N. Álvarez de Iguala, donde ocurrió uno de los ataques, (...) había decenas de casquillos calibre 7.62, el de los fusiles G3, arma usual del Ejército” (A. Hernández y Fisher, 2015, p. 9). Existen sospechas de que la participación del ejército se dio por medio del Grupo de Fuerza de Reacción (GFR) del 27 Batallón, el cual salió a las calles en tres momentos: 22:15, 22:30 y 23:00 hrs. (ya con un vehículo blindado y artillado tipo San Cat).

Según los miembros de ese escuadrón del Grupo de Fuerza de Reacción, regresaron a la base a las 03:30. (...) La fuente militar consultada explica que los Grupos de Fuerza de Reacción están en emergencia permanente, actúan en momentos de crisis y nunca adoptan actitudes pasivas o de observación. (...) Añade que cuando hay acciones abusivas del Ejército, estos batallones tienen mucho margen de maniobra para falsear sus informes (A. Hernández y Fisher, 2015, pp. 12-13).

Previamente, el gobierno federal encabezado por el presidente Enrique Peña Nieto, al presentar sus diez medidas para “mejorar la seguridad, la justicia y el Estado de derecho” el 29 de octubre de 2014, pretendió dar un golpe de timón para el control de los gobiernos municipales, con la idea de eliminar a las policías municipales y la conformación del mando único de todos los órganos de seguridad a nivel estatal, además de desconocer los gobiernos municipales donde existieran relaciones estrechas entre gobernantes y crimen organizado. Con esas medidas se erosiona el quehacer político del municipio, elemento esencial del Estado mexicano. Sin embargo, hasta la actualidad, dicha iniciativa no se ha podido aprobar.

En cambio, la recaudación fiscal y el monopolio de las decisiones políticas recaen en el centro. La nueva Ley de Educación que el Congreso de la Unión aprobó en el actual gobierno federal también busca centralizar la política educativa en la capital del país. Por ejemplo, el 2 de septiembre de 2015, se anunció (Maldonado, 2015) que el gobierno colocaría en la Bolsa Mexicana de Valores, para financiar la infraestructura escolar (particularmente de educación básica), 8 mil 581 millones de pesos mediante Certificados de Infraestructura Educativa Nacional (CIEN), es decir, una cantidad inferior a la señalada en la Oferta Pública, que es de 15 mil millones de pesos (Cadena, 2015).

De esta forma, con los CIEN, el actual gobierno federal pretende obtener dinero de la iniciativa privada en un periodo de tres años, hasta el 2018, año en que concluirá dicho gobierno, para mejorar la infraestructura de las escuelas seleccionadas por y desde el centro, junto con los gobiernos estatales en turno. En un lapso de veinticinco años, el gobierno pagará los CIEN a los inversores que adquirieron esos certificados en la Bolsa Mexicana de Valores; para ello, se restará dinero a las aportaciones económicas federales que se hacen a los estados y municipios a través del Ramo general 33. Fondo de Aportaciones Múltiples (FAM). El problema que se vislumbra es que habrá menos dinero federal para los gobiernos locales debido a los descuentos que tendrá que hacer para pagar; además, se recentralizará también la política educativa en el ámbito de las decisiones de mejoramiento de infraestructura, el cual quedará garantizado hasta el 2018, ¿y, después, de dónde saldrá el dinero para mejorar no sólo la infraestructura escolar, sino también cualquier otro asunto de índole escolar?

La política educativa del Estado con relación a casos concretos de las ENR

El acecho gradual del Estado hacia las ENR se viene dando con reformas educativas que limitan el acceso a esta modalidad educativa y estrechan el margen espacial de contratación laboral para sus egresados, tal como lo demuestra el Observatorio Ciudadano de la Educación (2004):

todas las ENR (Escuelas Normales Rurales) se vieron afectadas por las reformas educativas de las últimas décadas, y en particular dos fueron decisorias para la problemática que actualmente enfrentan: 1) la elevación del nivel de educación normal a licenciatura, en 1984, que definitivamente impulsó un plan de estudios único para la formación de normalistas de todo el país, y exigencias más elevadas en la operación cotidiana de la docencia y del aprendizaje en las mismas, y 2) la descentralización de la educación básica y normal en 1993, que restringió los alcances antes nacionales de las ENR a los límites geográficos de los estados en que están situadas, en cuanto criterio de reclutamiento de alumnos y de asignación de plazas al egreso (p. 2).

Además, en el año escolar 2008-2009 se anunció una nueva modalidad de obtención de plazas para preescolar, educación especial, secundaria y educación física, que consistía en presentar un examen nacional. La Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), agrupación disidente del oficialista Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), en sus secciones 18 del estado de Michoacán y 22 de Oaxaca, rechazó participar, entre otros factores, porque consideró no sólo que esa modalidad de examen estaba sujeta a corrupción y malos manejos por las autoridades correspondientes, sino que se daba en el marco de la Alianza por la Calidad de Educación (ACE).

Al año siguiente, se abrió el concurso nacional para participar por una plaza de maestro de primaria, y las voces del alumnado de la ENR de Ayotzinapa coincidieron con la CNTE al señalar en 2008, al responsable de esta investigación, que no se oponían a demostrar el manejo de conocimientos educativos en un examen nacional para obtener una plaza docente, sino a la venta de éstas. Mencionaron que en ese asunto prácticamente no tienen nada que hacer por principios éticos y por falta de recursos económicos. Así, el filtro del examen nacional y el cierre paulatino de ENR (desde la década de 1940) forman parte de los problemas recurrentes que viven las escuelas formadoras de profesores del medio rural. Por ejemplo, las autoridades educativas estatales de Chiapas pretendían reubicar a

la ENR de Mactumactzá en otro punto del estado. Sin embargo, el nuevo proyecto educativo no contempla a los actuales alumnos y maestros por considerarlos “contaminados y (...) un semillero de rebeldes, de revolucionarios”, según palabras del maestro Francisco Velasco (citado en Mariscal, 2008).

El Estado argumenta que ya no es necesario formar estudiantes de Licenciatura en Educación Básica debido a que se carece de demanda escolar en el medio rural. Ésta es una mentira a medias porque, por un lado, el que no haya niños se da porque éstos se han deslocalizado a otros lugares, pues generalmente acompañan a sus padres en el trabajo de jornaleros agrícolas de los campos del noroeste de México a lo largo del año.

De igual forma, las autoridades educativas se niegan a reconocer que en los últimos años ha crecido el número de egresados de las escuelas normales privadas, lo cual ha saturado el mercado laboral de aspirantes a maestros para dar clase en el nivel elemental de la educación. De acuerdo con cifras de Habana de los Santos y Ocampo (2008), “al año egresan 600 estudiantes de normales públicas y mil de privadas en Guerrero”.

La realidad del desempleo es el horizonte que se vislumbra para todo alumno de cuarto año que concluyó o está a punto de concluir la carrera de Educación Básica de las ENR del país; es una situación recurrente que se ha presentado a partir de 1994, cuando se dejaron de dar plazas automáticas a todo egresado de normales públicas. Esta situación ha hecho que los normalistas se empleen en cualquier tipo de actividades, a veces ajenas al magisterio, con el fin de subsistir (S. Martínez, 2008).

Unidades de observación

Las unidades de observación del problema a abordar en la presente investigación son:

- 1) Escenarios que hacen posible la formación inicial
- 2) Alumnos normalistas
- 3) Personal académico relacionado con las ENR
- 4) Investigadores
- 5) Líderes comunitarios

Finalmente, planteamos una serie de preguntas esenciales a responder en el proceso de esta investigación:

- 1) ¿Por qué existe una escasez de investigaciones educativas que aborden la situación actual de las ENR?
- 2) ¿Por qué la geografía y, en particular, la geografía política, no trabaja investigaciones educativas relacionadas con las ENR?
- 3) ¿Cuáles han sido los escenarios históricos de formación inicial del profesorado en las ENR?
- 4) ¿Por qué el sistema político y económico de México está interesado en cerrar las ENR y extinguir al maestro rural?
- 5) ¿El SNTE frena la calidad educativa?

PARTE II. TRABAJO DE CAMPO

CAPÍTULO 7. INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA Y CUALITATIVA

7.1. El trabajo de campo en las escuelas normales rurales (ENR) desde los ámbitos de la geografía política y educación

Investigar es enseñar (y aprender) lo que no se sabe.

Roland Barthes

El trabajo de campo entre la geografía política y educación de las ENR implica, en primer lugar, leer diferentes fuentes, reflexionar, realizar visitas de campo en los escenarios de estudio a lo largo y ancho del país para tener el acercamiento con actores sociales e identificar la capacidad de gestión o toma de decisiones que tienen para modificar o incidir en el espacio educativo propio de las ENR, dentro del contexto de violencia social que está presente en muchas de las entidades federativas visitadas; en segundo lugar, plantear los objetivos de la investigación y establecer la “columna vertebral” a ser validada, es decir, precisar la hipótesis de trabajo, y finalmente, definir las técnicas, instrumentos y recursos como auxiliares para validar la hipótesis de trabajo.

Objetivos de la investigación

Objetivo general

Valorar los escenarios de la formación del profesorado de las ENR y su utilidad social en los espacios rurales.

Objetivos específicos

1. Encontrar los elementos de unión existentes entre la geografía política, el Estado y la educación pública
2. Identificar los escenarios de formación del profesorado de las ENR de México
3. Analizar las políticas educativas del Estado y su impacto en los espacios de formación del profesorado
4. Observar la relación que existe entre la adquisición de saberes, organización y apoyo de autoridades e investigación con la formación inicial del profesorado
5. Indagar el grado de proxemia espacial que existe entre los estudiantes y las autoridades educativas de las ENR

6. Destacar los símbolos y ritos desarrollados en los escenarios de la formación del profesorado
7. Deducir el grado de satisfacción que el alumno tiene del proceso de formación escolar en las ENR.
8. Indagar el compromiso social de los estudiantes normalistas con las comunidades locales a través de las prácticas escolares

Hipótesis de trabajo

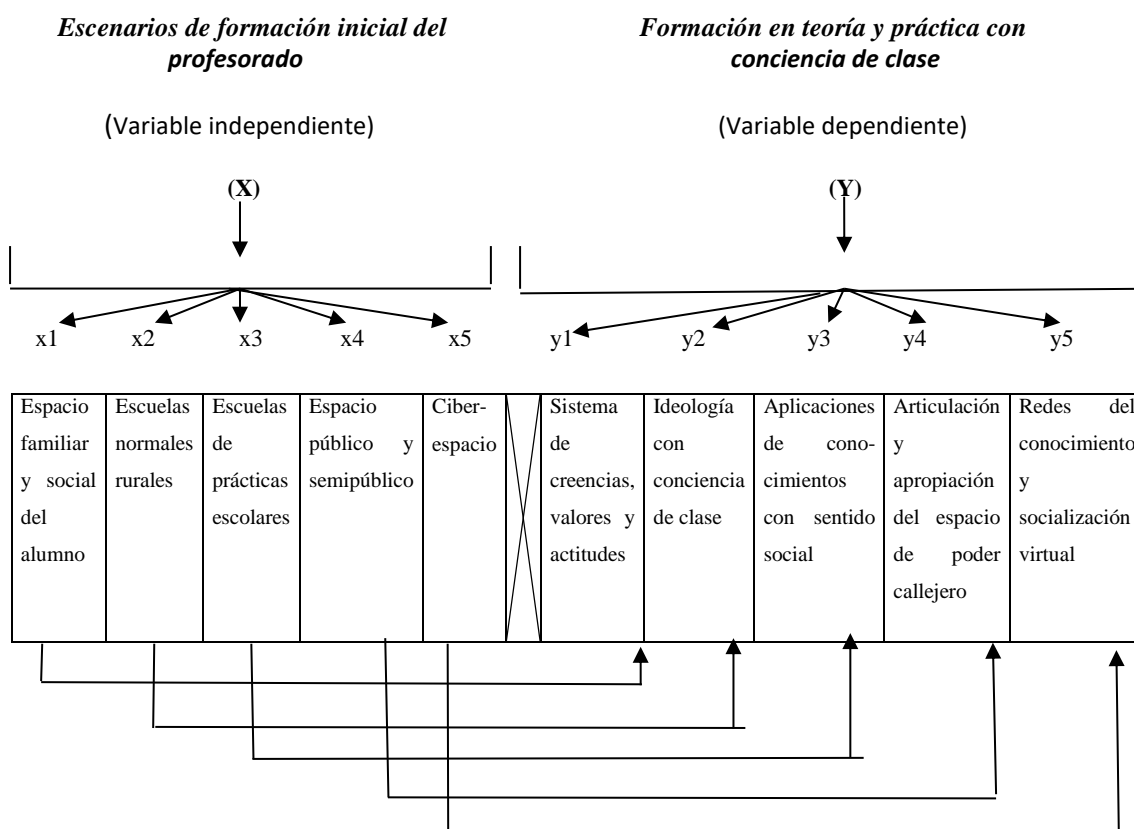
La agenda de temas a desarrollar por la geografía política, latinoamericana y de México ha olvidado incorporar el debate de la educación desde el ámbito del conocimiento y la delimitación espacial hasta ahora en relación con otros procesos de transformación del capital e incidencia en la toma de decisiones global.

Las ENR, como escenarios de formación inicial del profesorado, representan no sólo un bastión de defensa de la educación pública en el medio rural, contra las constantes agresiones del Estado neoliberal y por quienes lo alimentan, sino también un espacio abierto de reflexión, diálogo, debate, lucha y compromiso social.

Hipótesis

La formación inicial del profesorado de las ENR de México que se produce en distintos escenarios o espacios combinados entre sí, estructurados desde los centros escolares donde los estudiantes reciben su formación escolar, posibilitan también una formación política e ideológica de clase para actuar en defensa de la educación pública y gratuita, de sus escuelas normales y en solidaridad con grupos sociales del campo y la ciudad.

Operacionalización de la hipótesis de trabajo



Diseño de la investigación

La presente investigación es de tipo cuantitativo-cualitativo e inductivo, que busca generar información de la realidad estudiada con objeto de realizar generalizaciones de la educación y ENR de México bajo el contexto de la geografía política. Para realizar la captura de los datos proporcionados tanto en la encuesta como en las entrevistas, se usaron los *softwares* SPSS y MaxQDA, respectivamente.

Procedimiento para la aplicación de encuesta y entrevistas

En *fase inicial* se tuvo acceso al campo, específicamente a 14 de las 16 ENR de México, para realizar un reconocimiento general de éstas, definir una muestra representativa y, después, entregar personalmente cartas de presentación —firmadas previamente por los asesores-tutores (director y codirectora) de esta tesis— a los directivos y alumnos de estas escuelas a fin de explicar el motivo del trabajo. Se buscó negociar la realización de la investigación cuantitativa y cualitativa, en particular con los estudiantes aglutinados en

los comités estudiantiles dependientes de la FECSM de cada plantel, y establecer los contactos necesarios para su ejecución; sin embargo, la negociación fue ardua y hasta cierto punto frustrante durante los tres años previos, debido a la negativa, en uno de esos planteles, para permitirme realizar la encuesta. En la *fase intermedia* se realizó el trabajo de campo y muestreo de obtención de información para su almacenamiento, tratamiento y análisis, con objeto de interpretar y hacer las conclusiones pertinentes en la *última fase*.

El cuestionario de encuesta se aplicó finalmente en el ciclo escolar 2015-2016, cuando el conjunto de las ENR tenía una población total de 6 731 estudiantes, según el Sistema de Información Básica de la Educación Normal (SIBEN), perteneciente a la Secretaría de Educación Pública (SEP).

7.2. Investigación cuantitativa

Técnica de la encuesta

El instrumento consta de 31 reactivos de opción múltiple tipo Lickert, con 5 opciones de respuesta y 6 ítems con preguntas abiertas (*ver cuestionario 1 en Anexo*). Además, valora los siguientes aspectos:

1. Satisfacción por ubicación geográfica de la escuela
2. Plan de estudios, programas, recursos y aprendizaje en la formación inicial del profesorado
3. Sistema de valores y formación inicial del profesorado
4. Muralismo en la formación inicial del profesorado
5. Habilidades de aprendizaje en la formación inicial del profesorado
6. Internet y redes sociales en la formación inicial del profesorado
7. Enfoques teórico-pedagógicos y aplicación en espacio rural con compromiso social
8. Prácticas escolares y calidad de vida en habitantes del medio rural
9. Apoyo de autoridades educativas y maestros en la formación inicial del profesorado
10. Apoyo económico de autoridades estatales y federales para la formación inicial del profesorado
11. Deserción y fracaso escolar en las ENR
12. Defensa y difusión de las ENR por sus integrantes

Este instrumento se aplicó a alumnos del tercer año de la Licenciatura en Educación, en 8 de las 16 ENR. Se escogió a este grupo de alumnos porque consideramos que ya han acumulado experiencia educativa al interior del recinto educativo, han realizado las prácticas escolares en planteles del medio rural y suburbano, además han emprendido, junto con otros compañeros de su escuela, un lucha política en los espacios callejeros de su entidad federativa y de otros lugares de México, antes de abandonar temporalmente su escuela para tener su experiencia docente durante seis o doce meses en el cuarto y último año de la carrera.

Comportamiento de la matrícula de las ENR durante cuatro ciclos escolares

Ante la necesidad de contar con la información del total de alumnos de las ENR del ciclo escolar que coincidía con el levantamiento de la encuesta, 2014-2015, se acudió tanto al portal digital como a las instalaciones de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), que depende de la SEP, donde se corroboró la cifra total de alumnos de las ENR para 2014-2015. La DGESPE se encarga de proponer y coordinar las políticas educativas de educación superior en México, además de administrar al Sistema de Información Básica de la Educación Normal (SIBEN), del cual se han obtenido los datos de la matrícula total de estudiantes de formación inicial de los 16 planteles de las ENR, no sólo del ciclo escolar citado, sino de otros tres ciclos: 2013-2014, 2015-2016 y 2016-2017.

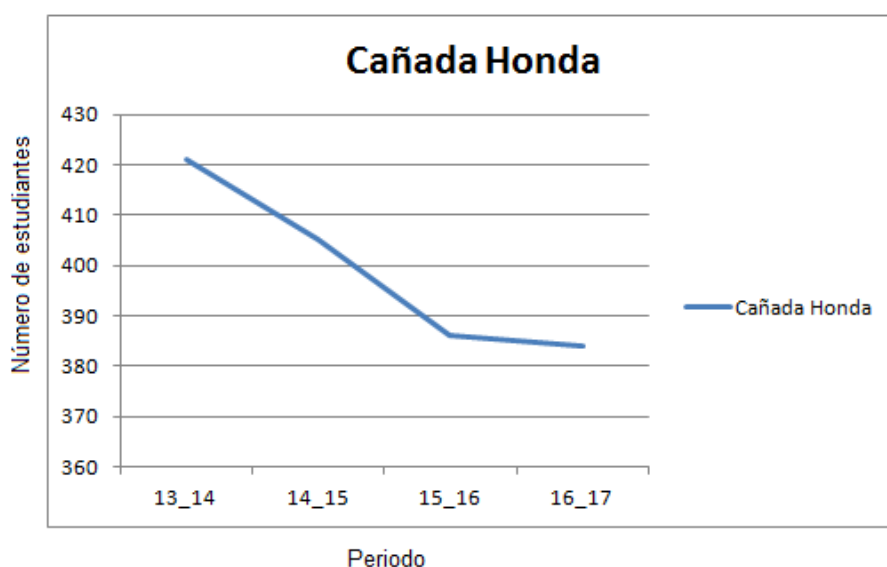
Por lo tanto, al obtener la matrícula escolar total de las ENR de México de cuatro ciclos consecutivos, observamos una tendencia a la baja o caída de alumnos inscritos en esta modalidad educativa entre los ciclos escolares 2013-2014 y 2016-2017. En total se perdieron 541 lugares o alumnos en estas escuelas durante los últimos cuatro años, es decir, de 6 838 alumnos inscritos, la cantidad bajó a 6 297. Cabe precisar que entre el ciclo escolar 2014-2015 —año en que se dieron los acontecimientos de Ayotzinapa y en el que un servidor aplicó el cuestionario de encuesta y las entrevistas a informantes clave de distintas ENR— y 2016-2017 la población total de 6 731 alumnos bajó a 6 297, una diferencia de 434 estudiantes menos en tan sólo dos años (*ver tabla 7.1*).

Tabla 7.1 Alumnos inscritos en las ENR por ciclo escolar

Escuela	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017
Cañada Honda	421	405	386	384
Hecelchakán	299	284	241	211
Mactumactzá	275	302	324	354
Saucillo	460	474	465	468
Aguilera	398	397	397	396
Ayotzinapa	522	518	451	400
Atequiza	466	434	410	428
Tenería	552	571	560	567
Tiripetío	550	550	550	548
Amilcingo	361	340	326	331
Tamazulápam	457	376	404	259
Teteles	386	389	342	356
El Cedral	475	478	475	471
El Quinto	338	342	362	345
Panotla	318	297	243	241
San Marcos	560	574	560	538
Total	6838	6731	6494	6297

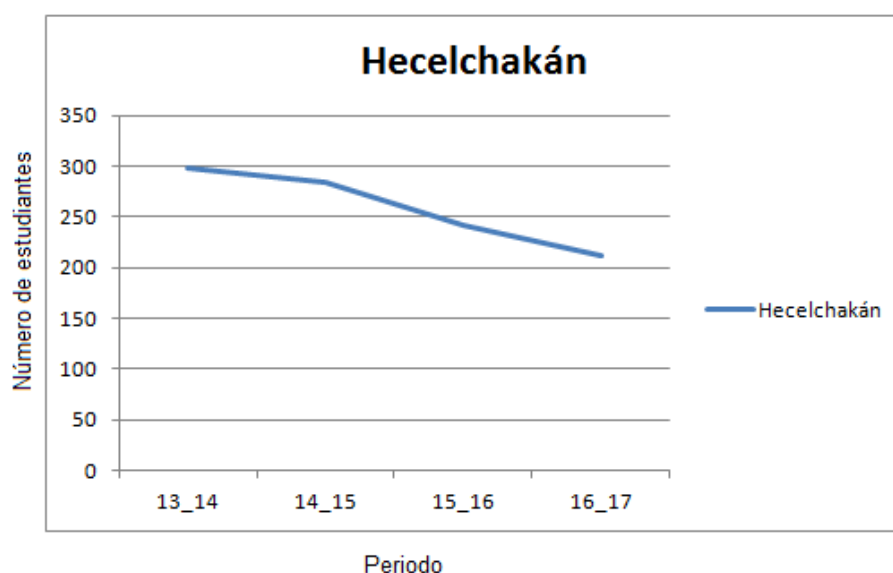
Fuente: SIBEN-DGESPE, abril de 2017

En la ENR de Cañada Honda se observa una caída de la matrícula entre el ciclo escolar 2013-2014 y 2015-2016, entre éste y el actual 2016-2017 existe una ligera estabilidad con tendencia a la baja (*ver gráfica 7.1*).

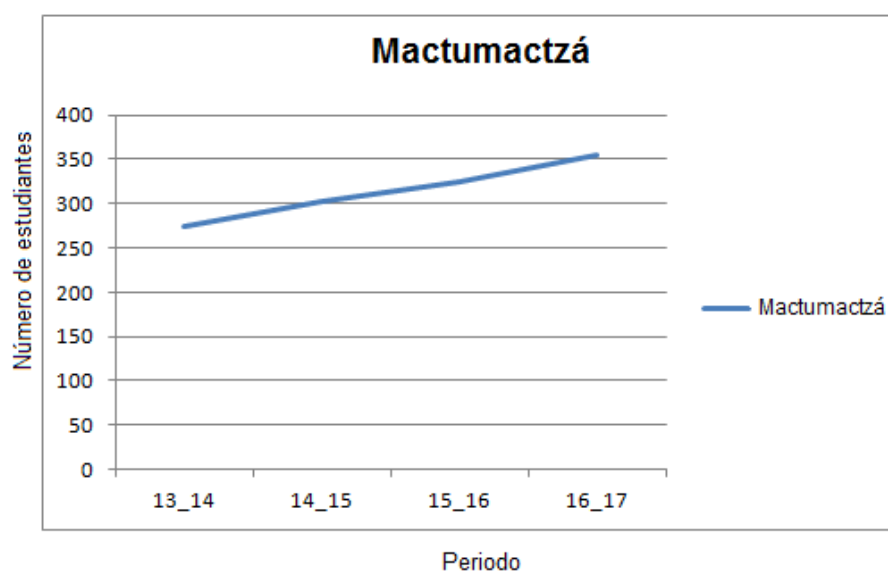
Gráfica 7.1 Comportamiento de la matrícula en la ENR de Cañada Honda

En la ENR de Hecelchakán, la tendencia de la matrícula es a la baja con un deslizamiento suave entre el ciclo escolar 2013-2014 y 2014-2015 (*ver gráfica 7.2*).

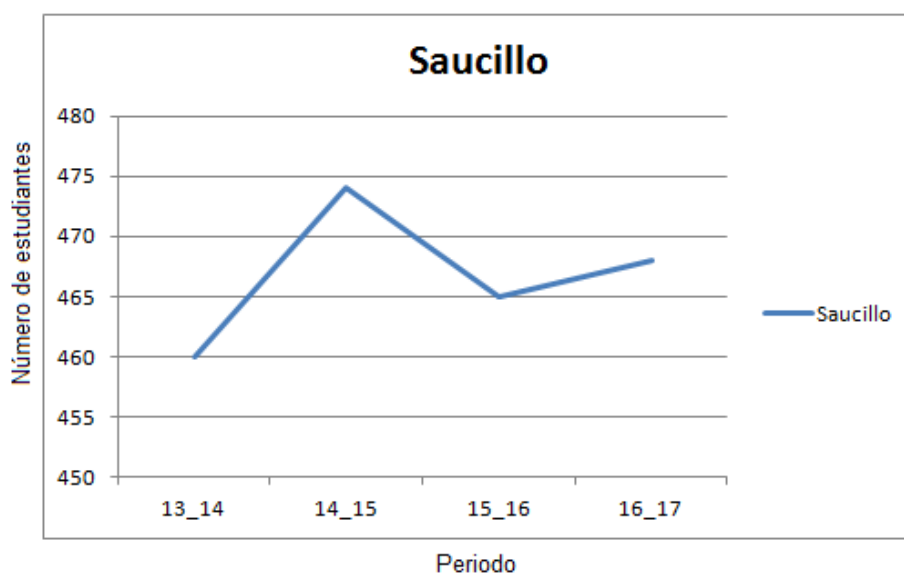
Gráfica 7.2 Comportamiento de la matrícula en la ENR de Hecelchakán



En la ENR de Mactumactzá se da un fenómeno único dentro del conjunto de las 16 normales rurales: desde el ciclo escolar 2013-2014 al 2016-2017, hay una tendencia al aumento del número de estudiantes matriculados en esta institución, que, entre otras características, no cuenta con internado, pero cada estudiante recibe una ayuda económica de dos mil pesos mensualmente en la actualidad (*ver gráfica 7.3*).

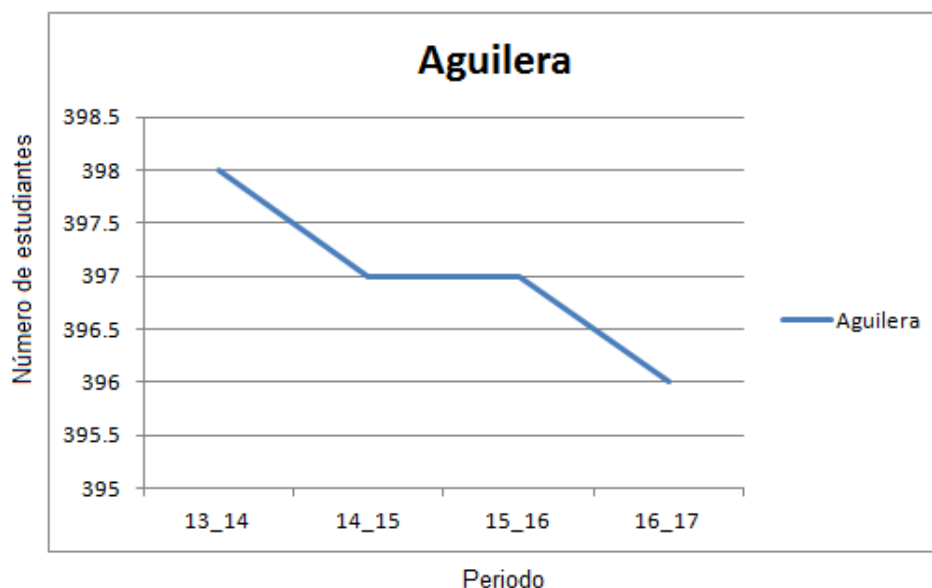
Gráfica 7.3 Comportamiento de la matrícula en la ENR de Mactumactzá

La ENR de Saucillo aumenta la matrícula entre el ciclo escolar 2013-2014 y 2014-2015, pero después la disminuye entre éste y 2015-2016, que coincide con los acontecimientos de los jóvenes detenidos y desaparecidos de Ayotzinapa. De 2015-2016 a 2016-2017, la matrícula se recupera (*ver gráfica 7.4*).

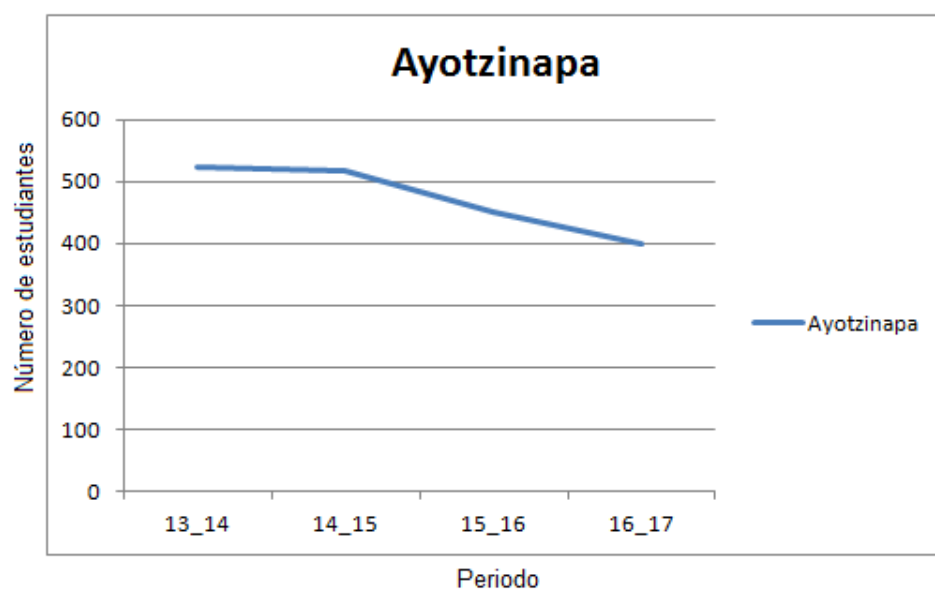
Gráfica 7.4 Comportamiento de la matrícula en la ENR de Saucillo

En la ENR de Aguilera cae la matrícula entre el ciclo escolar 2013-2014 y 2014-2015, se estabiliza entre éste y 2015-2016, pero vuelve a caer entre 2015-2016 y 2016-2017 (ver gráfica 7.5).

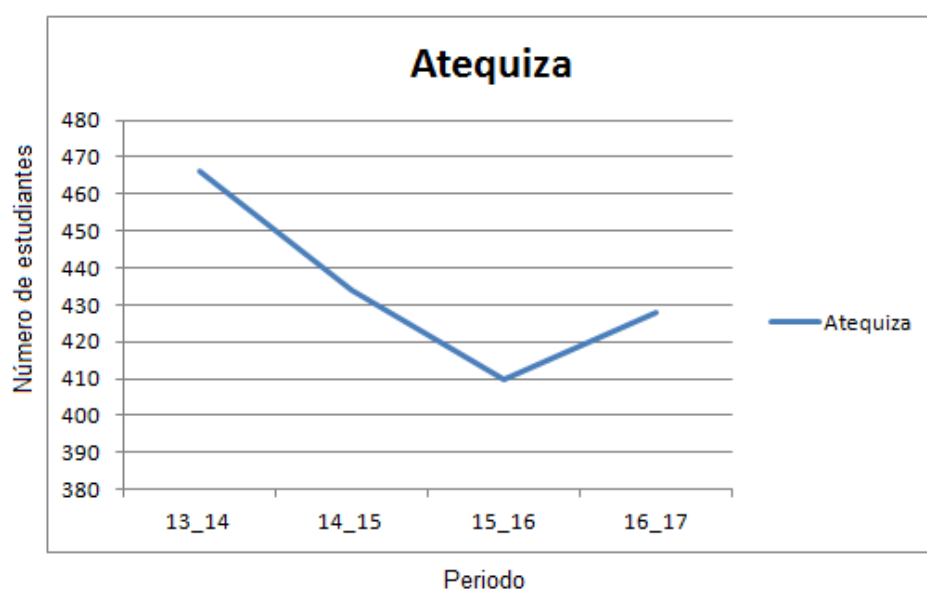
Gráfica 7.5 Comportamiento de la matrícula en la ENR de Aguilera



La ENR de Ayotzinapa es un caso particular debido a la infinidad de situaciones que hemos comentado a lo largo de esta tesis. Entre el ciclo escolar 2013-2014 y 2014-2015 existe una estabilidad en la matrícula, pero de éste a 2016-2017 la matrícula descende (ver gráfica 7.6).

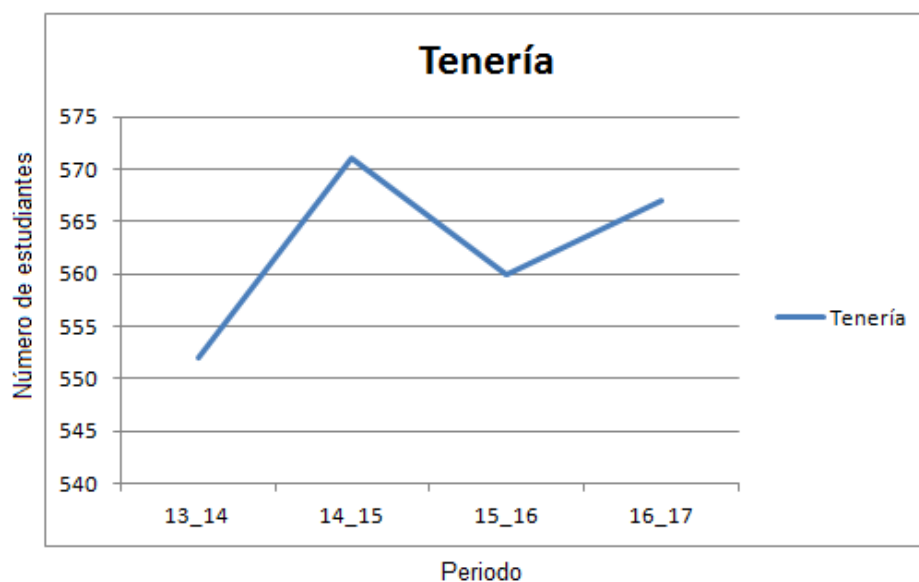
Gráfica 7.6 Comportamiento de la matrícula en la ENR de Ayotzinapa

En la ENR de Atequiza hay una caída drástica de la matrícula entre el ciclo escolar 2013-2014 y 2015-2016, pero a partir de éste a 2016-2017 la matrícula se recupera (ver gráfica 7.7).

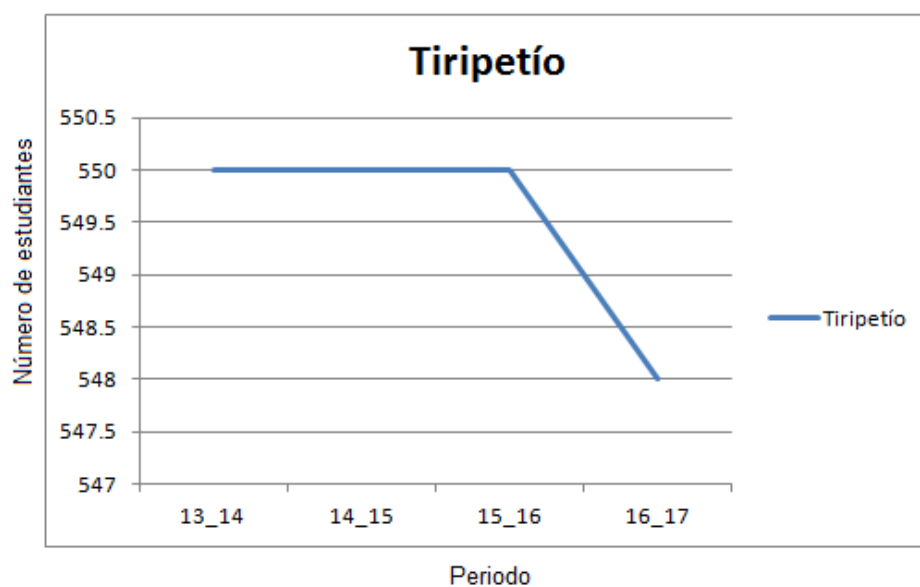
Gráfica 7.7 Comportamiento de la matrícula en la ENR de Atequiza

La ENR de Tenerife vive una situación similar a la de Saucillo: la matrícula aumenta entre el ciclo escolar 2013-2014 y 2014-2015, pero después disminuye entre éste y 2015-2016 y se recupera entre 2015-2016 y 2016-2017 (ver gráfica 7.8).

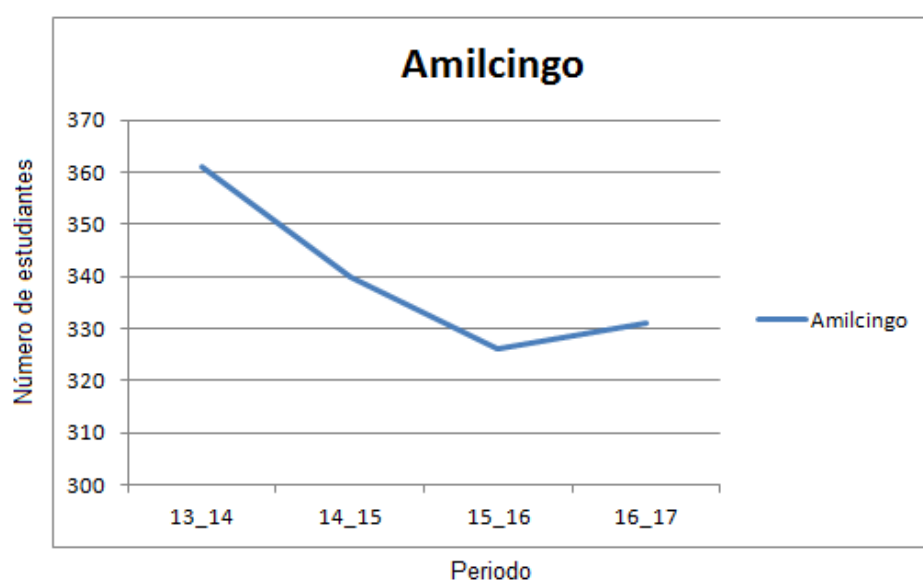
Gráfica 7.8 Comportamiento de la matrícula en la ENR de Tenerife



La ENR de Tiripetío tiene una estabilidad en su matrícula entre el ciclo escolar 2013-2014 y 2015-2016, pero disminuye entre éste y 2016-2017 (ver gráfica 7.9).

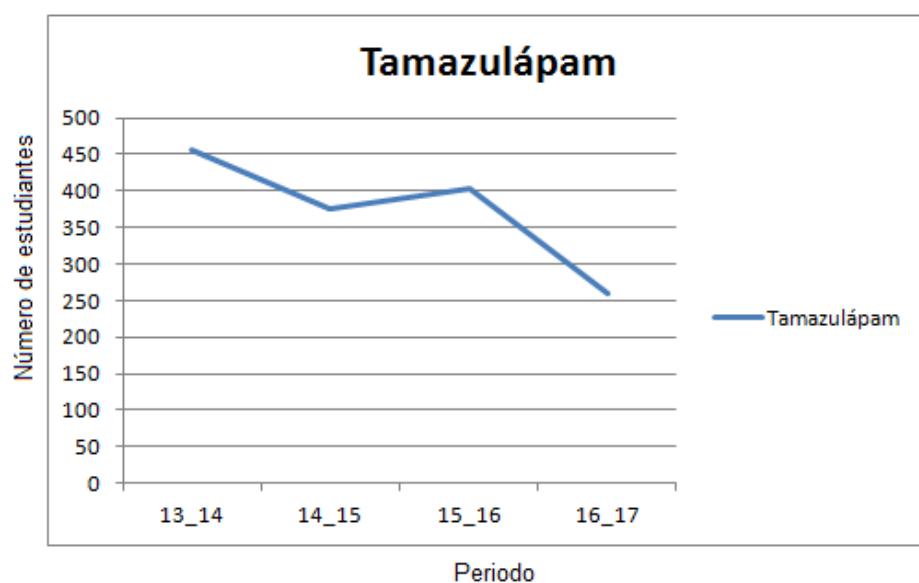
Gráfica 7.9 Comportamiento de la matrícula en la ENR de Tiripetío

En la ENR de Amilcingo hay una tendencia a la baja de la matrícula entre el ciclo escolar 2013-2014 y 2015-2016, pero después aumenta ligeramente entre éste y 2016-2017 (ver gráfica 7.10).

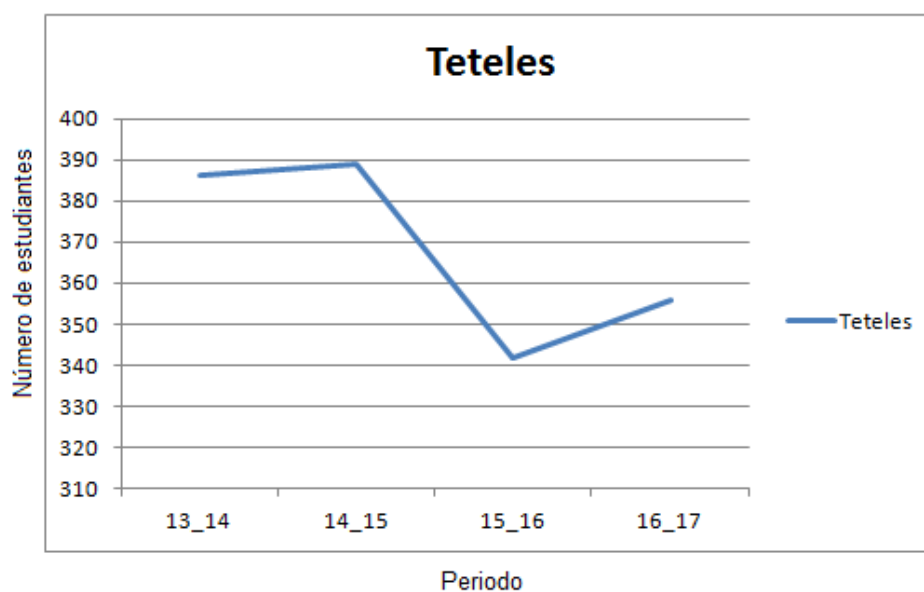
Gráfica 7.10 Comportamiento de la matrícula en la ENR de Amilcingo

En la ENR de Tamazulápam, la tendencia generalizada de la matrícula a la baja también es patente entre el ciclo escolar 2013-2014 y 2014-2015, pero entre éste y 2015-2016 aumenta la matrícula ligeramente, aunque disminuye entre 2015-2016 y 2016-2017 (ver gráfica 7.11).

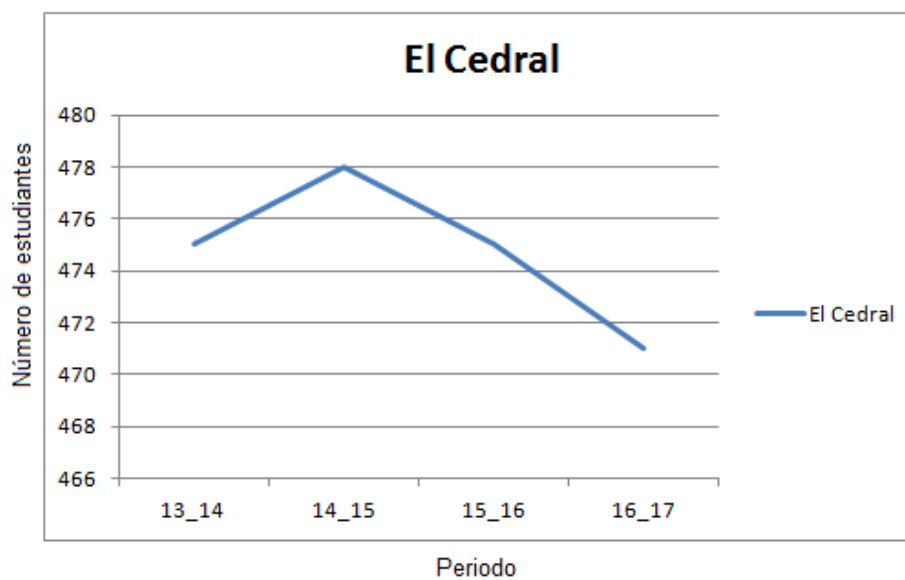
Gráfica 7.11 Comportamiento de la matrícula en la ENR de Tamazulápam



En la ENR de Teteles, la matrícula aumenta ligeramente entre el ciclo escolar 2013-2014 y 2014-2015, hay una caída drástica entre éste y 2015-2016, pero la matrícula se recupera entre 2015-2016 y 2016-2017 (ver gráfica 7.12).

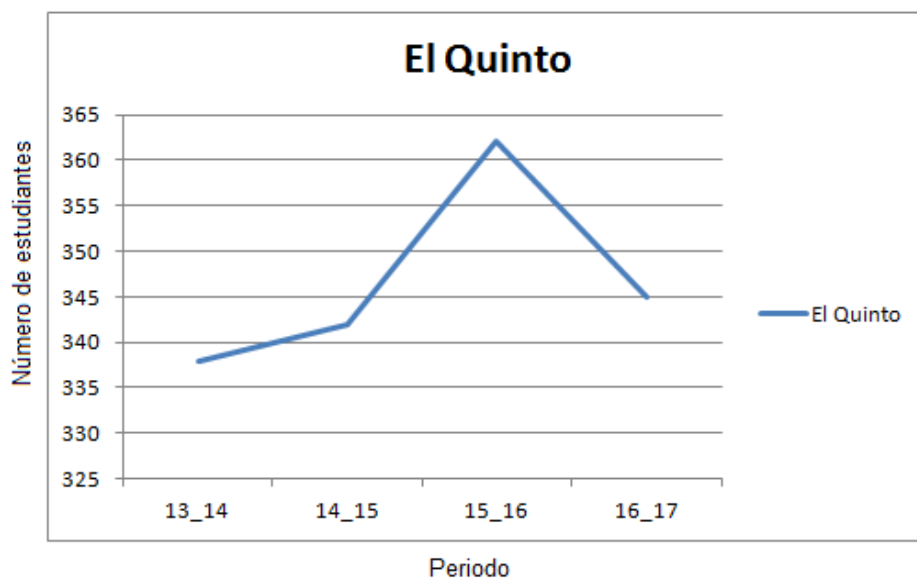
Gráfica 7.12 Comportamiento de la matrícula en la ENR de Teteles

En la ENR de El Cedral, la matrícula aumenta entre el ciclo escolar 2013-2014 y 2014-2015, pero después disminuye entre éste y 2016-2017 (*ver gráfica 7.13*).

Gráfica 7.13 Comportamiento de la matrícula en la ENR de El Cedral

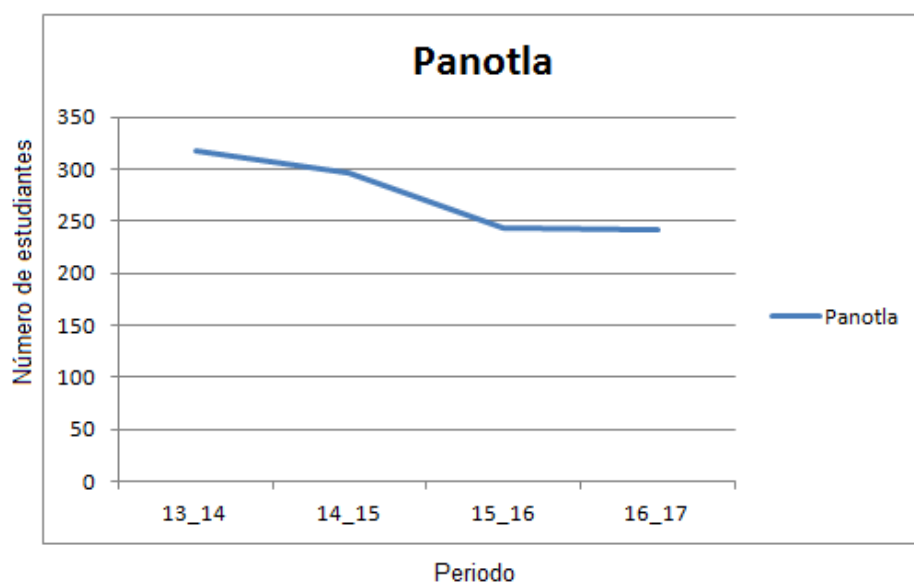
La ENR de El Quinto tiene una tendencia al alza de la matrícula entre el ciclo escolar 2013-2014 y 2015-2016, pero disminuye entre éste y 2016-2017 (ver gráfica 7.14).

Gráfica 7.14 Comportamiento de la matrícula en la ENR de El Quinto



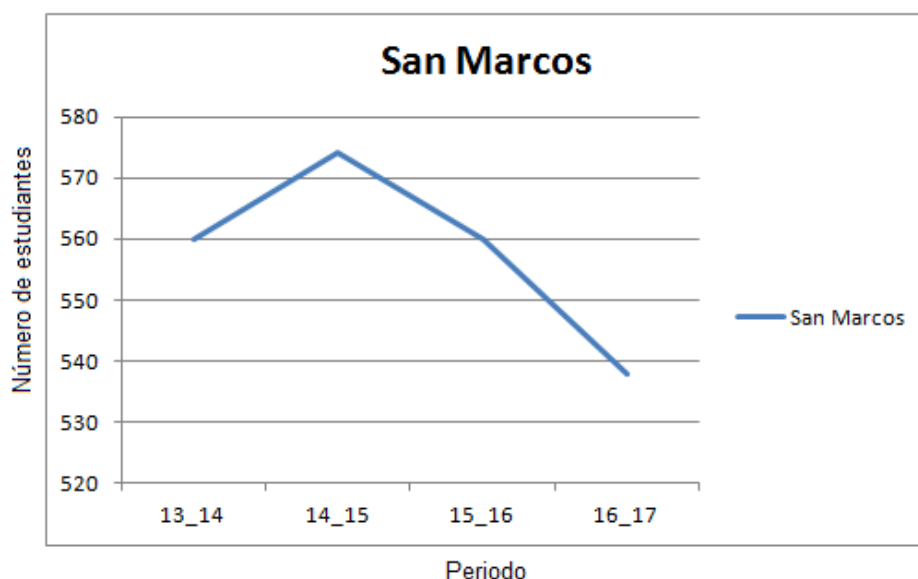
En la ENR de Panotla, la matrícula cae entre el ciclo escolar 2013-2014 y 2015-2016, pero se estabiliza entre éste y 2016-2017 (ver gráfica 7.15).

Gráfica 7.15 Comportamiento de la matrícula en la ENR de Panotla

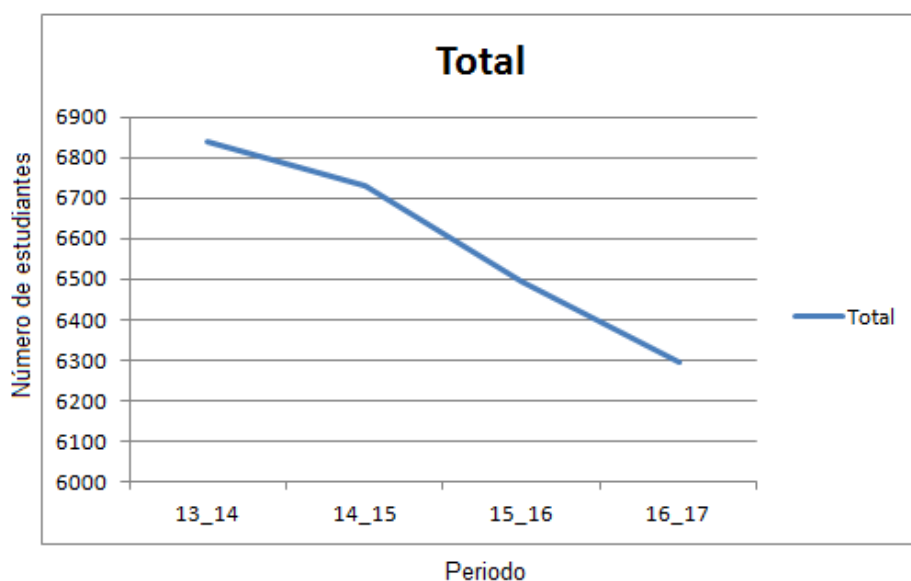


En la ENR de San Marcos, la matrícula sube entre el ciclo escolar 2013-2014 y 2014-2015, y desde éste hay una drástica caída que se mantiene hasta el ciclo escolar 2016-2017 (ver gráfica 7.16).

Gráfica 7.16 Comportamiento de la matrícula en la ENR de San Marcos



La matrícula total de las ENR durante los cuatro ciclos escolares presentados coincide con lo que anteriormente se describió: una caída de la matrícula escolar, acelerada en la mayoría de las escuelas, a partir del ciclo escolar 2014-2015 hasta el actual 2016-2017 (ver gráfica 7.17).

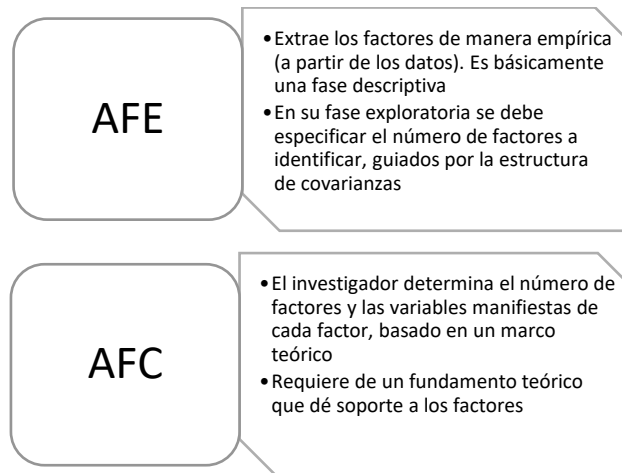
Gráfica 7.17 Comportamiento de la matrícula en las ENR***Preguntas cerradas sobre satisfacción con la escuela***

El estudio es de tipo *descriptivo*; *transversal*, esto es, nos apoyamos en datos ya existentes; *prospectivo*, para establecer posibles escenarios que podrían pasar en el futuro a partir de los niveles de satisfacción de los estudiantes encuestados, y *observacional*.

Se analizaron 31 preguntas cerradas de 648 encuestas levantadas a alumnos de 8 ENR durante el ciclo escolar 2014-2015, referentes al nivel de satisfacción que se tiene respecto a diversos rubros del plantel, programas, profesores, etcétera. El total de alumnos que tenían las ENR en ese ciclo escolar era de 6 731, lo que equivale a 9.6% de estudiantes encuestados sobre 100%. Así, de un total de 3 186 alumnos pertenecientes a las ENR de Hecelchakán, Amilcingo, Panotla, San Marcos, El Cedral, Aguilera, Saucillo y El Quinto, se encuestó, como ya se mencionó, a 648 estudiantes, que equivalen a 20.3% del total de alumnos que esos ocho planteles tenían durante el ciclo escolar 2014-2015.

Para la sistematización de los datos se utilizó el paquete SPSS, la teoría propia de las escalas de Likert, el análisis factorial exploratorio y el análisis factorial confirmatorio (*ver fig. 7.1*). El muestreo empleado es no probabilístico, a partir del criterio personal del responsable de esta investigación.

Fig. 7.1 Descripción del análisis factorial exploratorio (AFE) y análisis factorial confirmatorio (AFC)



Inicialmente se encontraron 98 valores faltantes dentro de todas las encuestas, por lo que se recurrió a imputarlos mediante el método de especificación totalmente condicional en cinco iteraciones.

La escala de Likert permite medir el grado de acuerdo o desacuerdo de los encuestados ante alguna afirmación; además, se construye a partir de elementos tipo Likert que componen un cuestionario como el que nos ocupa. Estos elementos se componen de alguna declaración y una escala visual en la que se expresa acuerdo o desacuerdo; la suma de las respuestas de los elementos Likert permite la construcción de la escala. Dentro de la presente investigación se tienen 31 preguntas que son elementos Likert con una escala que va de “Muy frecuentemente” a “Nunca”, y, dado que se busca medir el grado de satisfacción, se construyó una escala a partir de los puntajes observados en las preguntas en las que se mide el grado de satisfacción, desde “Muy insatisfecho”, hasta “Muy satisfecho”.

Mediante la estructura de covarianza se agrupó la mayor parte de las 31 preguntas cerradas, las cuales se dividieron en 12 grupos y cada uno de ellos contiene cierto número de preguntas. Algunas de éstas se tomaron para más de un grupo (*ver tabla 7.2*). Cabe señalar que la pregunta 31 se considera de manera separada, ya que mide las posibilidades de deserción y no el grado de satisfacción.

Tabla 7.2 Agrupación de las preguntas

Grupo	Pregunta	Alfa 0.911
1. Satisfacción por ubicación geográfica de la escuela	1	-
2. Plan de estudios, programas, recursos y aprendizaje en la formación inicial del profesorado	2, 3, 4, 5, 6, 7, 21	0.711
3. Sistema de valores y formación inicial del profesorado	11, 12, 22, 23, 24	0.806
4. Muralismo en la formación inicial del profesorado	10	-
5. Habilidades de aprendizaje en la formación inicial del profesorado	8, 9, 17, 18, 19	0.709
6. Internet y redes sociales en la formación inicial del profesorado	20	-
7. Enfoques teórico-pedagógicos y aplicación en espacio rural con compromiso social	16, 27	0.435
8. Prácticas escolares y calidad de vida en habitantes del medio rural	8, 9, 25, 26	0.648
9. Apoyo de autoridades educativas y maestros en la formación inicial del profesorado	15, 25, 26, 30	0.704
10. Apoyo económico de autoridades estatales y federales para la formación inicial del profesorado	29	-
11. Deserción y fracaso escolar en las ENR	31	-
12. Defensa y difusión de las ENR por sus integrantes	13, 14, 28	0.507

A partir de las respuestas vertidas, se estableció una escala con cuatro niveles de satisfacción: Muy insatisfecho, Insatisfecho, Satisfecho y Muy satisfecho, para aquellos grupos en los que se contempla más de una pregunta; en los casos en los que el grupo está compuesto por una sola pregunta, se muestran el resultado para dicha pregunta tal y como fue respondida. A continuación se mostrará el análisis para cada grupo de variables.

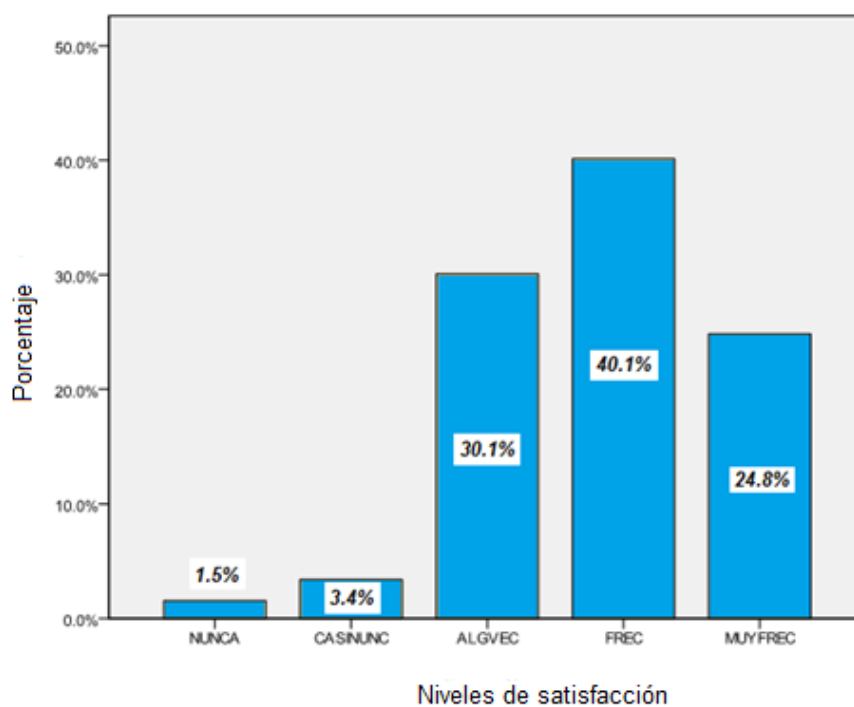
1. Satisfacción por ubicación geográfica de la escuela

La tabla 7.3 y la gráfica 7.18 muestran el resumen de las respuestas dadas a la pregunta 1 del instrumento aplicado, correspondiente a la ubicación de las instalaciones de la escuela.

Tabla 7.3 Frecuencia y porcentaje de las respuestas dadas a la pregunta 1 del instrumento

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	10	1.5	1.5	1.5
	CASINUNC	22	3.4	3.4	4.9
	ALGVEC	195	30.1	30.1	35.0
	FREC	260	40.1	40.1	75.2
	MUYFREC	161	24.8	24.8	100.0
	Total	648	100.0	100.0	

Gráfica 7.18 Distribución de las respuestas a la pregunta 1



Aproximadamente, 65% de los encuestados considera que frecuentemente o muy frecuentemente la ubicación de las instalaciones es adecuada.

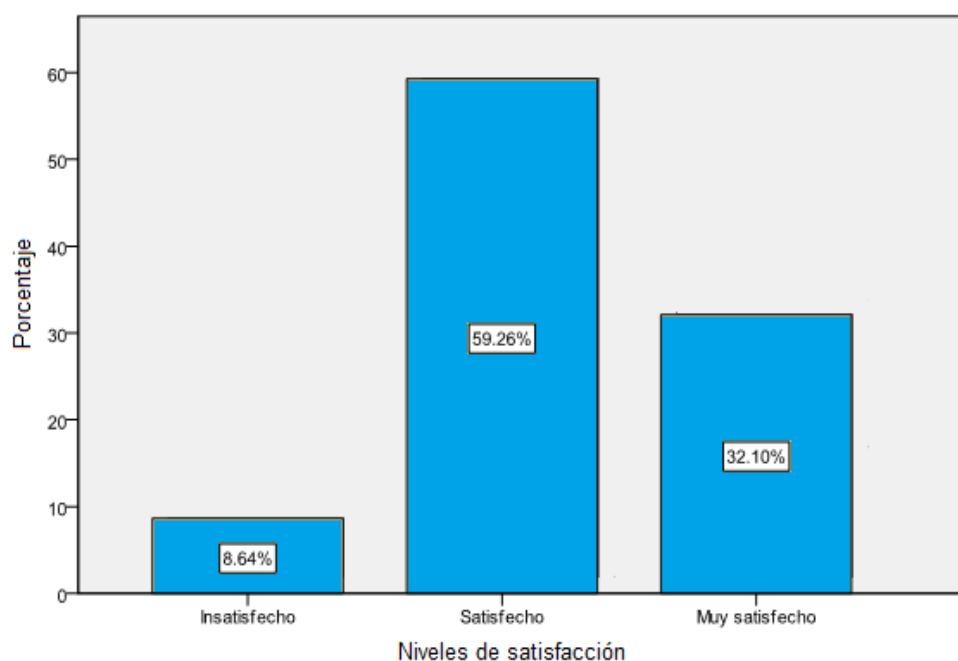
2. Plan de estudios, programas, recursos y aprendizaje en la formación inicial del profesorado (ítems 2-7 y 21)

La tabla 7.4 y la gráfica 7.19 muestran que más de 91% de los encuestados está satisfecho o muy satisfecho con los elementos propios del plan de estudios, los contenidos de los programas, la bibliografía y otros recursos, así como el tiempo dedicado a las actividades de las ENR.

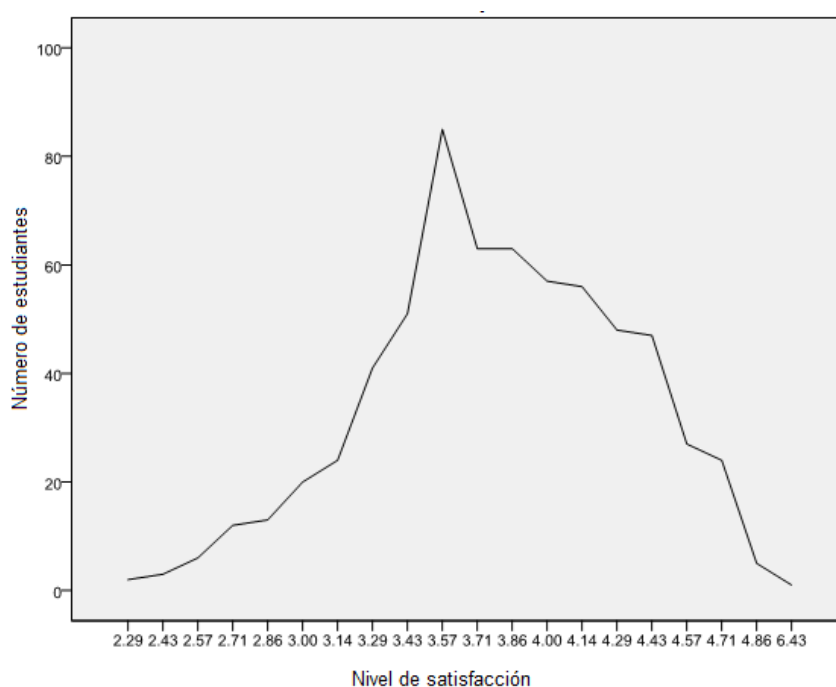
Tabla 7.4 Actitud hacia el plan de estudios

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Insatisfecho	56	8.6	8.6	8.6
	Satisfecho	384	59.3	59.3	67.9
	Muy satisfecho	208	32.1	32.1	100.0
	Total	648	100.0	100.0	

Gráfica 7.19 Actitud hacia el plan de estudios



El perfil de actitud puede verse en la gráfica 7.20, en la que se nota una actitud alta hacia el plan de estudios, los contenidos de los programas, la bibliografía y otros recursos didácticos, así como el tiempo dedicado a las actividades.

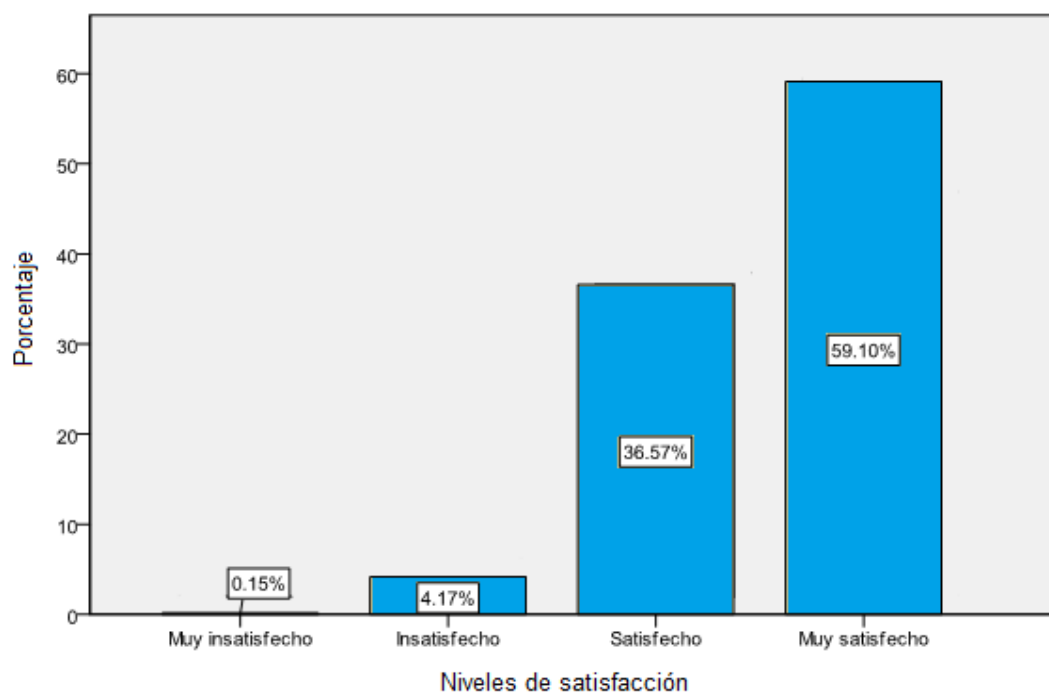
Gráfica 7.20 Perfil de actitud hacia el plan de estudios

3. Sistema de valores y formación inicial del profesorado (ítems 11-12 y 22-24)

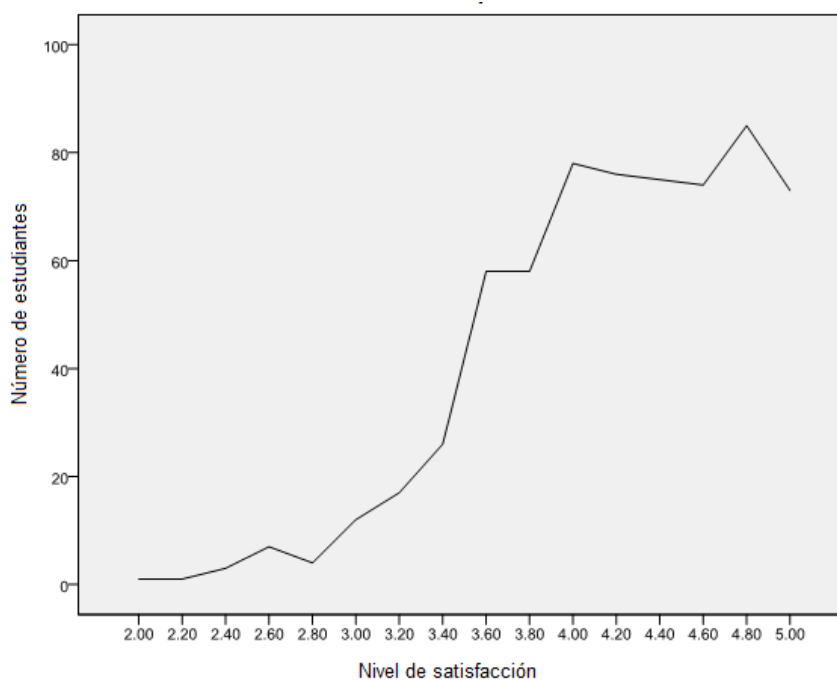
La tabla 7.5 y la gráfica 7.21 muestran que más de 95% de los encuestados está satisfecho o muy satisfecho con los elementos propios de la identidad nacional, el compromiso social y los valores de la tolerancia, autonomía y solidaridad en la formación inicial del profesorado.

Tabla 7.5 Actitud hacia el sistema de valores y la formación inicial

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válido	Muy insatisfecho	1	.2	.2	.2
	Insatisfecho	27	4.2	4.2	4.3
	Satisfecho	237	36.6	36.6	40.9
	Muy satisfecho	383	59.1	59.1	100.0
	Total	648	100.0	100.0	

Gráfica 7.21 Actitud hacia el sistema de valores y la formación inicial

El perfil de actitud puede verse en la gráfica 7.22, en la que se nota una actitud muy alta hacia la identidad nacional, el compromiso social y el sistema de valores en la formación inicial.

Gráfica 7.22 Perfil de actitud hacia el sistema de valores y la formación inicial

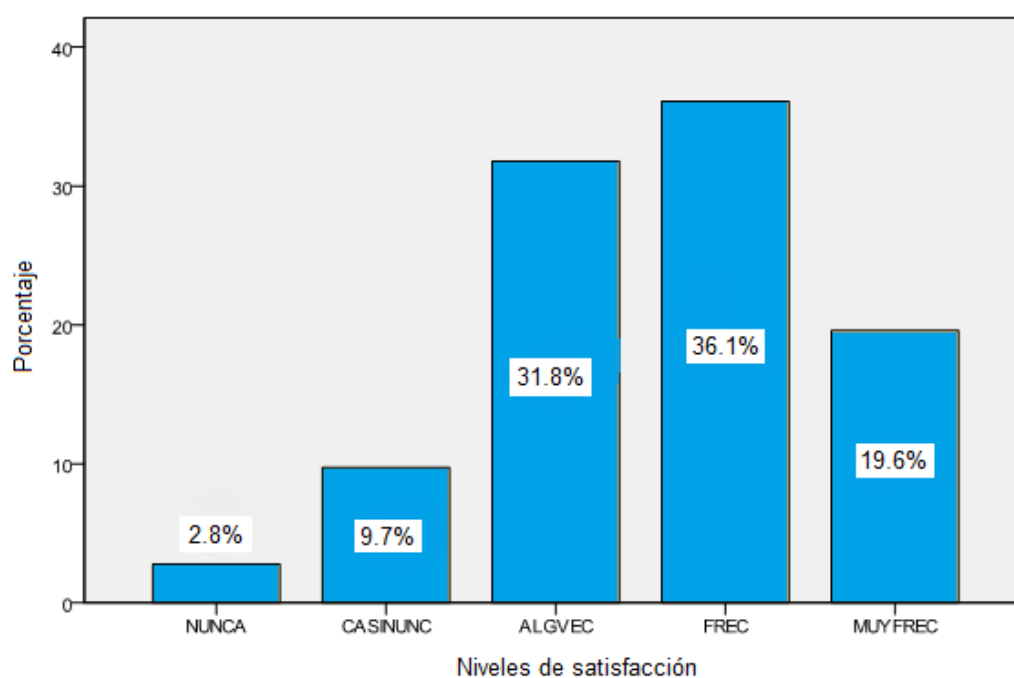
4. Muralismo en la formación inicial del profesorado

La tabla 7.6 y la gráfica 7.23 muestran el resumen de las respuestas dadas a la pregunta 10 del instrumento aplicado, correspondiente a los murales de la escuela.

Tabla 7.6 Frecuencia y porcentaje de las respuestas dadas a la pregunta 10 del instrumento

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válido	NUNCA	18	2.8	2.8	2.8
	CASINUNC	63	9.7	9.7	12.5
	ALGVEC	206	31.8	31.8	44.3
	FREC	234	36.1	36.1	80.4
	MUYFREC	127	19.6	19.6	100.0
	Total	648	100.0	100.0	

Gráfica 7.23 Distribución de las respuestas a la pregunta 10



Aproximadamente, 56% de los encuestados considera que frecuentemente o muy frecuentemente los murales facilitan la formación inicial del profesor.

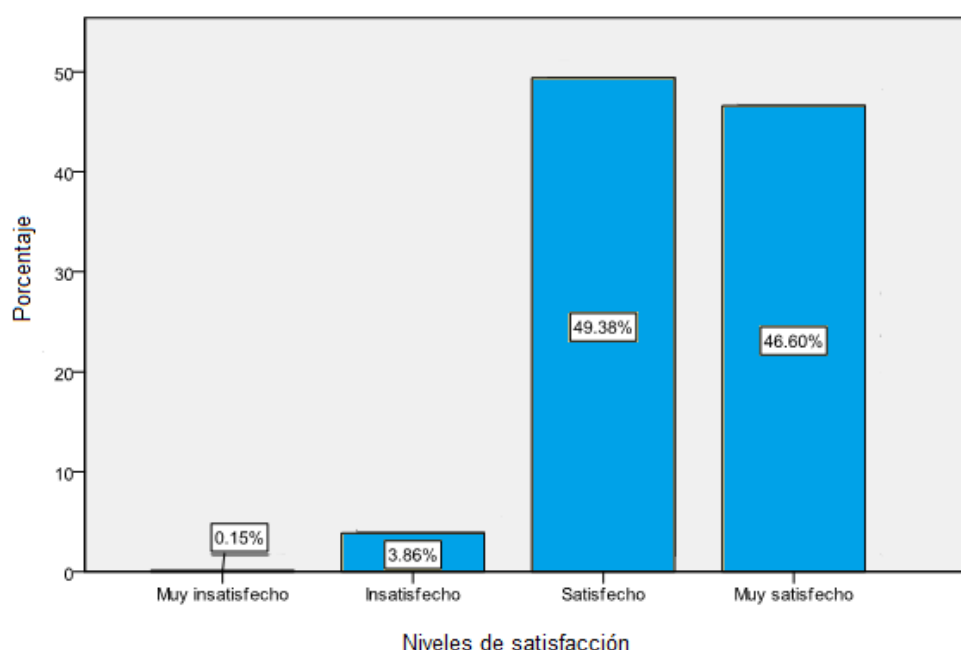
5. Habilidades de aprendizaje en la formación inicial del profesorado (8-9 y 17-19)

La tabla 7.7 y la gráfica 7.24 muestran que más de 95% de los encuestados está satisfecho o muy satisfecho con los elementos propios de las habilidades de aprendizaje en la formación inicial, entre ellos, el trabajo previo a las prácticas escolares, el trabajo con niños durante sus prácticas, los ejercicios para adquirir habilidades en la observación y argumentación, así como en la búsqueda de información bibliográfica.

Tabla 7.7 Actitud hacia las habilidades de aprendizaje en la formación inicial

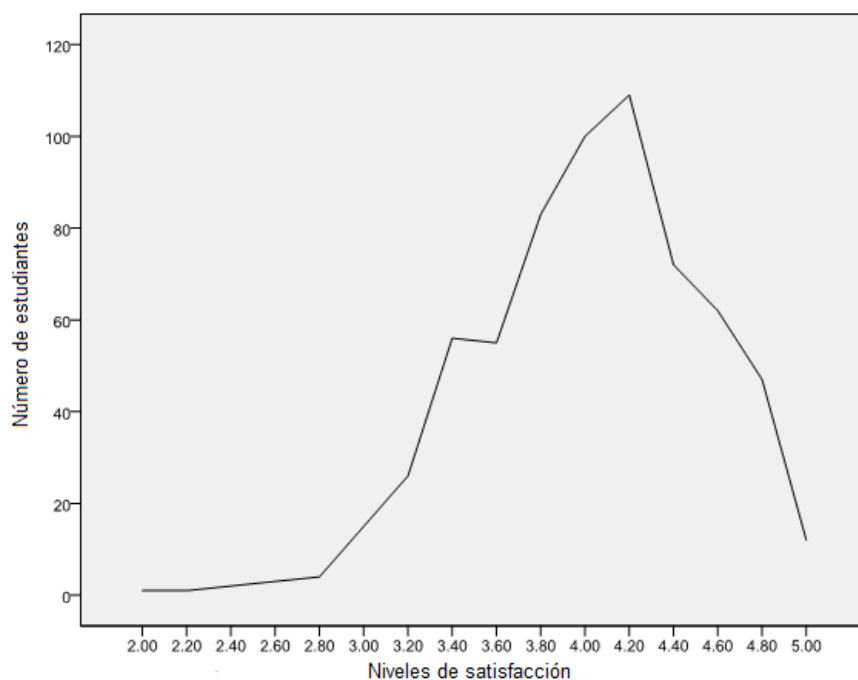
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válido	Muy insatisfecho	1	.2	.2	.2
	Insatisfecho	25	3.9	3.9	4.0
	Satisfecho	320	49.4	49.4	53.4
	Muy satisfecho	302	46.6	46.6	100.0
	Total	648	100.0	100.0	

Gráfica 7.24 Actitud hacia las habilidades de aprendizaje en la formación inicial



El perfil de actitud puede verse en la gráfica 7.25, en la que se nota una actitud alta hacia las habilidades de aprendizaje en la formación inicial.

Gráfica 7.25 Perfil de actitud hacia las habilidades de aprendizaje en la formación inicial



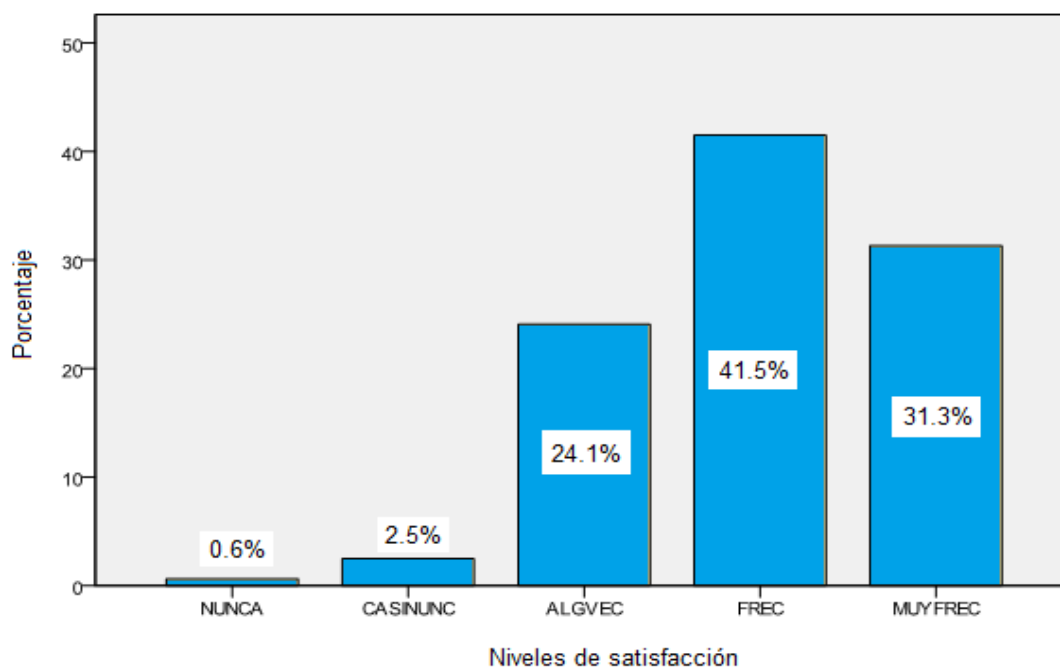
6. Internet y redes sociales en la formación inicial del profesorado

La tabla 7.8 y la gráfica 7.26 muestran el resumen de las respuestas dadas a la pregunta 20 del instrumento aplicado, correspondiente al uso de internet y redes sociales en la formación inicial del profesorado.

Tabla 7.8 Frecuencia y porcentaje de las respuestas dadas a la pregunta 20 del instrumento

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válido	NUNCA	4	.6	.6	.6
	CASINUNC	16	2.5	2.5	3.1
	ALGVEC	156	24.1	24.1	27.2
	FREC	269	41.5	41.5	68.7
	MUYFREC	203	31.3	31.3	100.0
	Total	648	100.0	100.0	

Gráfica 7.26 Frecuencia y porcentaje de las respuestas dadas a la pregunta 20 del instrumento



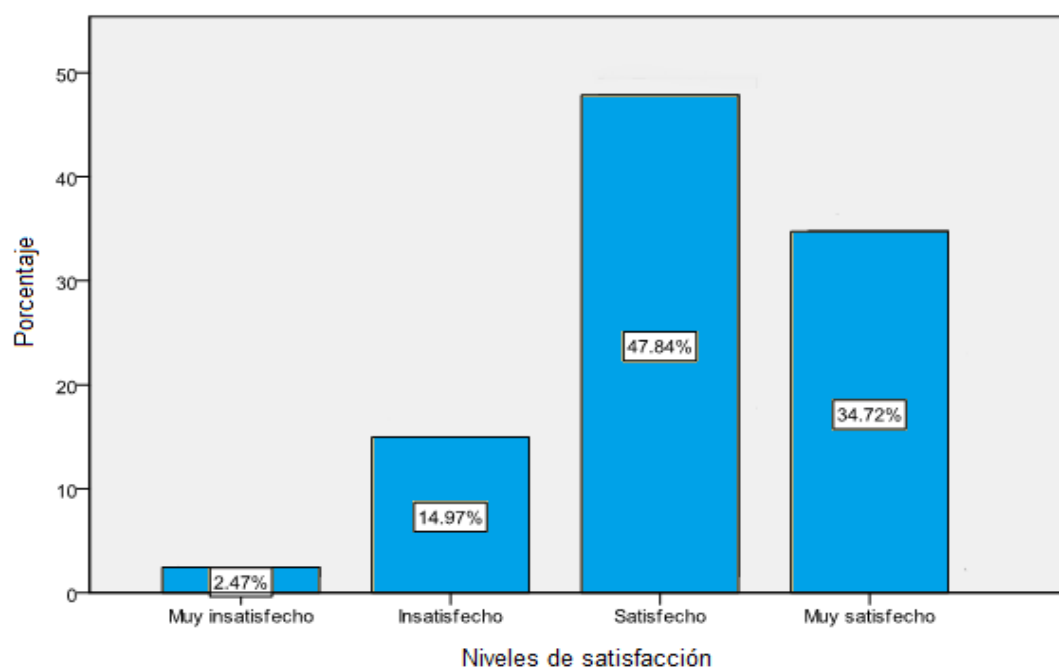
Aproximadamente, sólo 3% de los encuestados considera que nunca o casi nunca el uso de internet, blogs y redes sociales facilitan su formación.

7. Enfoques teórico-pedagógicos y aplicación en espacio rural con compromiso social (ítems 16 y 27)

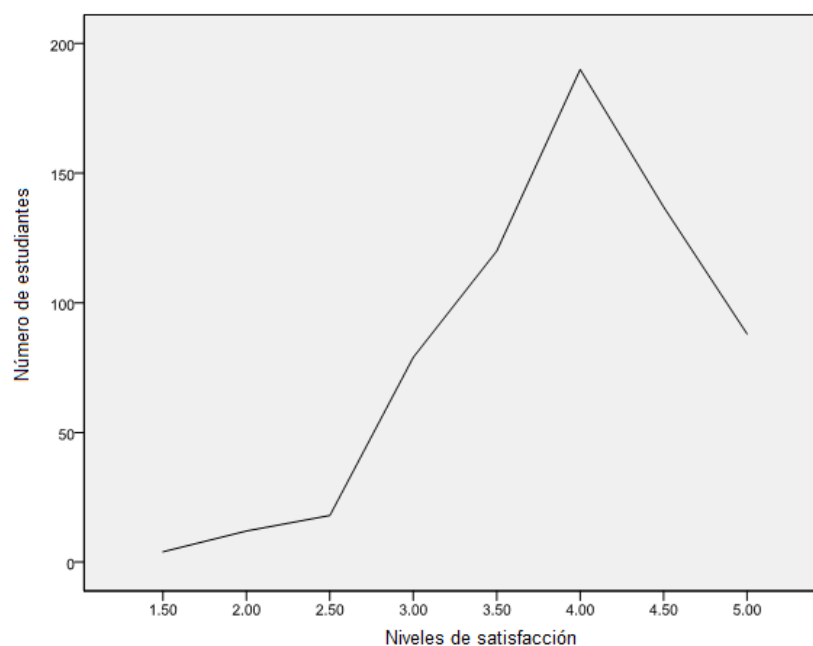
La tabla 7.9 y la gráfica 7.27 muestran que más de 80% de los encuestados está satisfecho o muy satisfecho con los enfoques teórico-pedagógicos y su aplicación en el mejoramiento de la calidad de vida de los habitantes del medio rural.

Tabla 7.9 Actitud hacia los enfoques teórico-pedagógicos y su aplicación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válido	Muy insatisfecho	16	2.5	2.5	2.5
	Insatisfecho	97	15.0	15.0	17.4
	Satisfecho	310	47.8	47.8	65.3
	Muy satisfecho	225	34.7	34.7	100.0
	Total	648	100.0	100.0	

Gráfica 7.27 Actitud hacia los enfoques teórico-pedagógicos y su aplicación

El perfil de actitud puede verse en la gráfica 7.28, en la que se nota una actitud alta hacia los enfoques teórico-pedagógicos y su aplicación con compromiso social.

Gráfica 7.28 Perfil de actitud hacia los enfoques teórico-pedagógicos y su aplicación

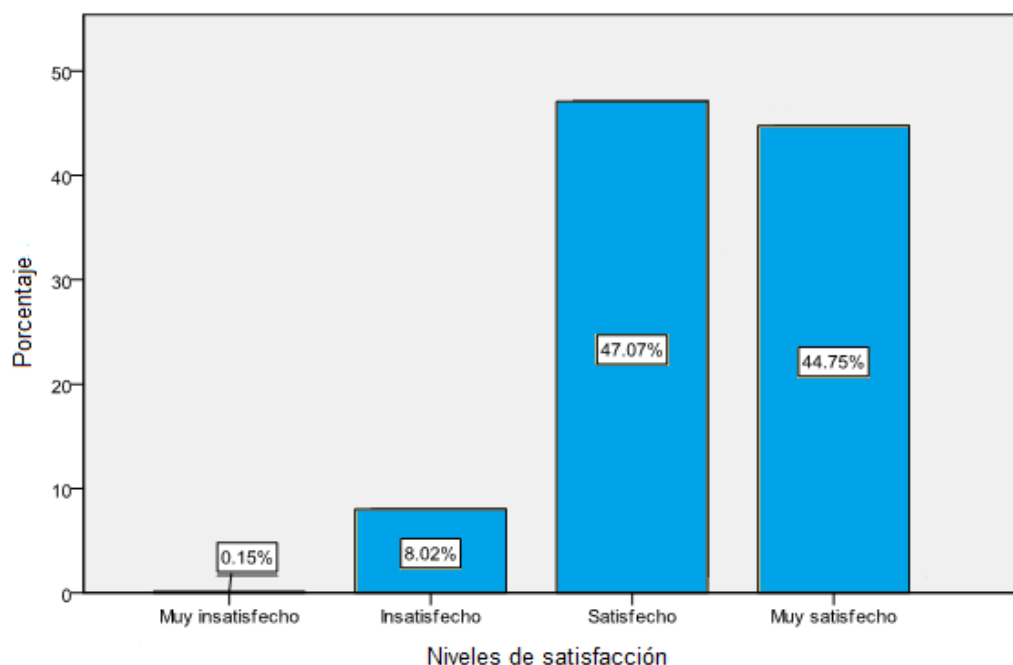
8. Prácticas escolares y calidad de vida en habitantes del medio rural (ítems 8-9 y 25-26)

La tabla 7.10 y la gráfica 7.29 muestran que más de 90% de los encuestados está satisfecho o muy satisfecho con las prácticas escolares en cuanto al acompañamiento de supervisores, autoridades y maestros de las escuelas donde las realizan, así como con el aprendizaje que obtienen los alumnos de los grupos a su cargo durante esas prácticas profesionales.

Tabla 7.10 Actitud frente a las prácticas escolares

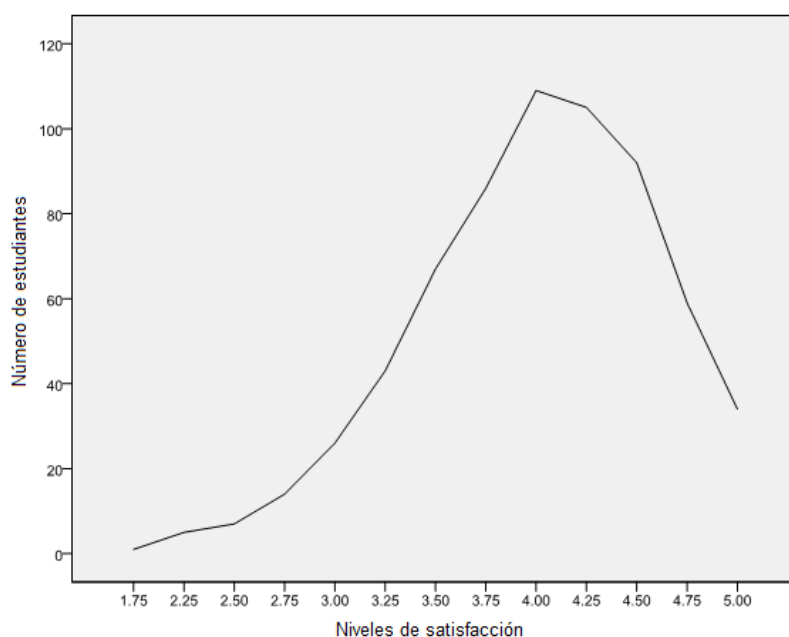
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy insatisfecho	1	.2	.2	.2
	Insatisfecho	52	8.0	8.0	8.2
	Satisfecho	305	47.1	47.1	55.2
	Muy satisfecho	290	44.8	44.8	100.0
	Total	648	100.0	100.0	

Gráfica 7.29 Actitud frente a las prácticas escolares



El perfil de actitud puede verse en la gráfica 7.30, en la que se nota una actitud alta hacia las prácticas escolares respecto al acompañamiento que los alumnos de formación inicial reciben y al aprendizaje que adquieren los grupos a su cargo en sus prácticas profesionales.

Gráfica 7.30 Perfil de actitud frente a las prácticas escolares

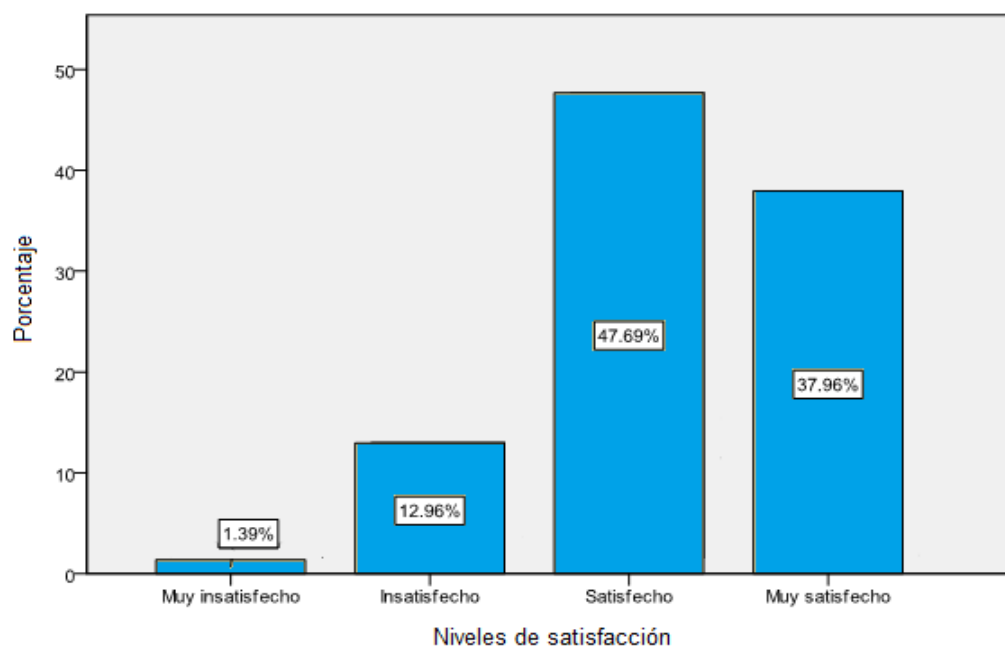


9. Apoyo de autoridades educativas y maestros en la formación inicial del profesorado (ítems 15, 25-26 y 30)

La tabla 7.11 y la gráfica 7.31 muestran que más de 85% de los encuestados está satisfecho o muy satisfecho con el apoyo de las autoridades y maestros en la formación inicial del profesorado respecto a su permanencia o continuidad escolar, acompañamiento y aclaración de dudas.

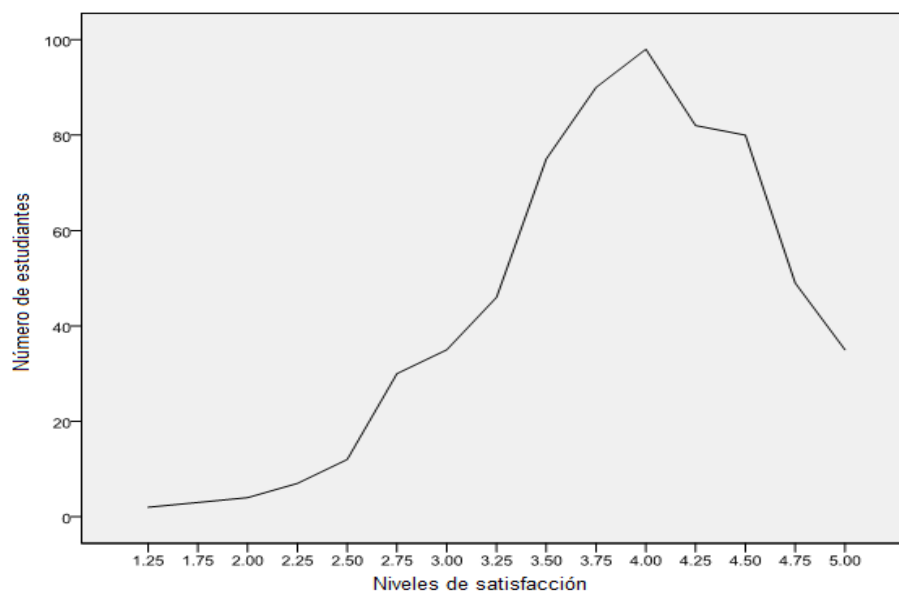
Tabla 7.11 Actitud frente al apoyo de las autoridades y maestros en la formación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy insatisfecho	9	1.4	1.4	1.4
	Insatisfecho	84	13.0	13.0	14.4
	Satisfecho	309	47.7	47.7	62.0
	Muy satisfecho	246	38.0	38.0	100.0
	Total	648	100.0	100.0	

Gráfica 7.31 Actitud frente al apoyo de las autoridades y maestros en la formación

El perfil de actitud puede verse en la gráfica 7.32, en la que se nota una actitud alta hacia el apoyo de las autoridades y maestros en la formación inicial del profesorado respecto a su permanencia o continuidad escolar, acompañamiento y aclaración de dudas.

Gráfica 7.32 Perfil de actitud frente al apoyo de las autoridades y maestros en la formación



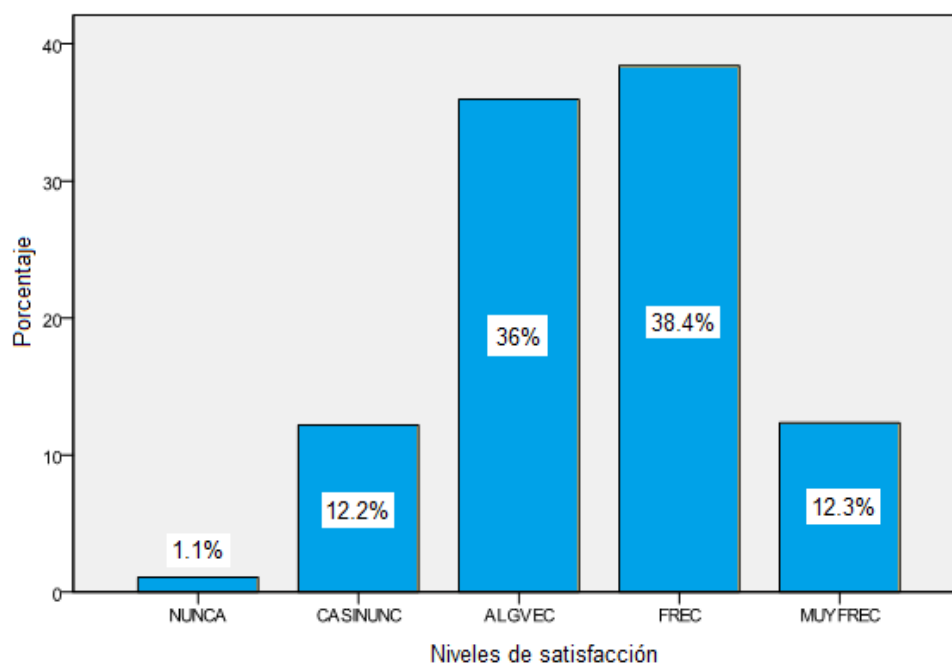
10. Apoyo económico de autoridades estatales y federales para la formación inicial del profesorado

La tabla 7.12 y la gráfica 7.33 muestran el resumen de las respuestas dadas a la pregunta 29 del instrumento aplicado, correspondiente al apoyo económico que los alumnos reciben por parte de las autoridades educativas.

Tabla 7.12 Frecuencia y porcentaje de las respuestas dadas a la pregunta 29 del instrumento

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	7	1.1	1.1	1.1
	CASINUNC	79	12.2	12.2	13.3
	ALGVEC	233	36.0	36.0	49.2
	FREC	249	38.4	38.4	87.7
	MUYFREC	80	12.3	12.3	100.0
	Total	648	100.0	100.0	

Gráfica 7.33 Frecuencia y porcentaje de las respuestas dadas a la pregunta 29 del instrumento



Aproximadamente, 51% de los encuestados expresó que frecuentemente o muy frecuentemente recibe apoyo económico de las autoridades correspondientes.

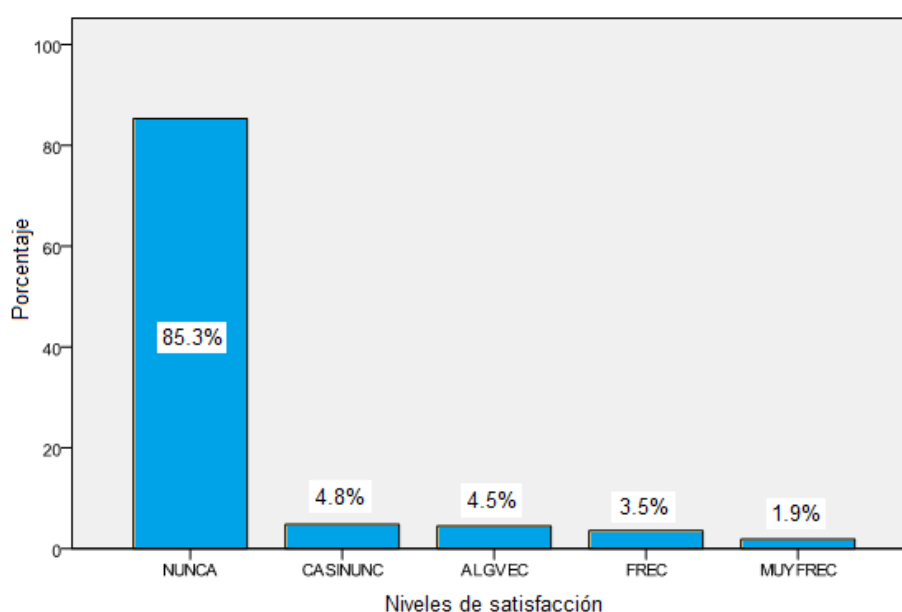
11. Deserción y fracaso escolar en las ENR

La tabla 7.13 y la gráfica 7.34 muestran el resumen de las respuestas dadas a la pregunta 31 del instrumento aplicado, correspondiente al abandono escolar como opción hacia el siguiente ciclo escolar.

Tabla 7.13 Frecuencia y porcentaje de las respuestas dadas a la pregunta 31 del instrumento

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	553	85.3	85.3	85.3
	CASINUNC	31	4.8	4.8	90.1
	ALGVEC	29	4.5	4.5	94.6
	FREC	23	3.5	3.5	98.1
	MUYFREC	12	1.9	1.9	100.0
	Total	648	100.0	100.0	

Gráfica 7.34 Frecuencia y porcentaje de las respuestas dadas a la pregunta 31 del instrumento



Aproximadamente, 90% de los encuestados considera que nunca o casi nunca han considerado desertar como una opción para el siguiente ciclo escolar.

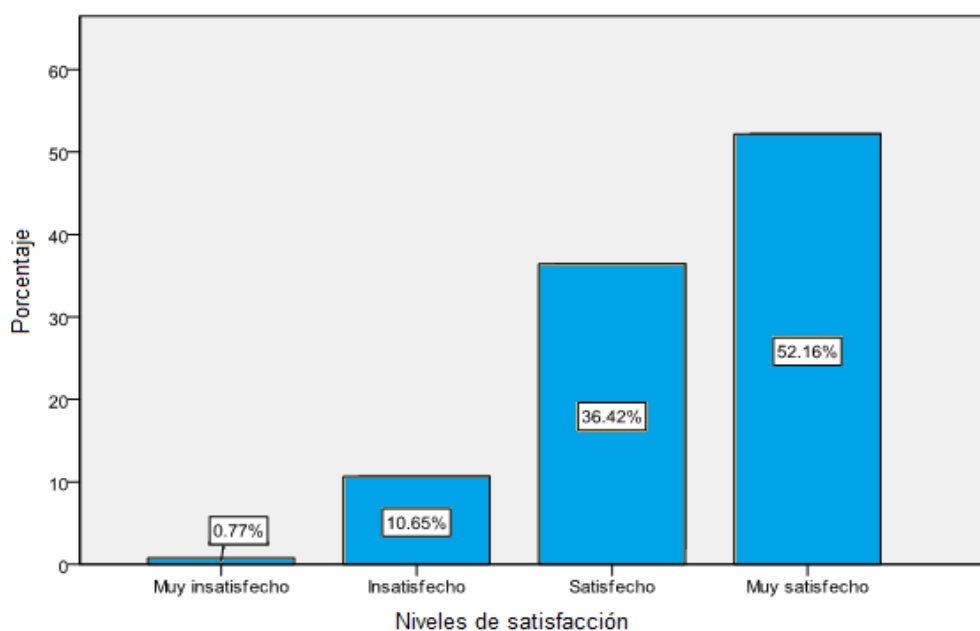
12. Defensa y difusión de las ENR por sus integrantes (ítems 13-14 y 28)

La tabla 7.14 y la gráfica 7.35 muestran que casi 90% de los encuestados está satisfecho o muy satisfecho con la defensa de las ENR que se realiza en las manifestaciones públicas, así como con la promoción o difusión de las ENR para un México más justo desde el medio rural.

Tabla 7.14 Actitud hacia la defensa y difusión de las ENR

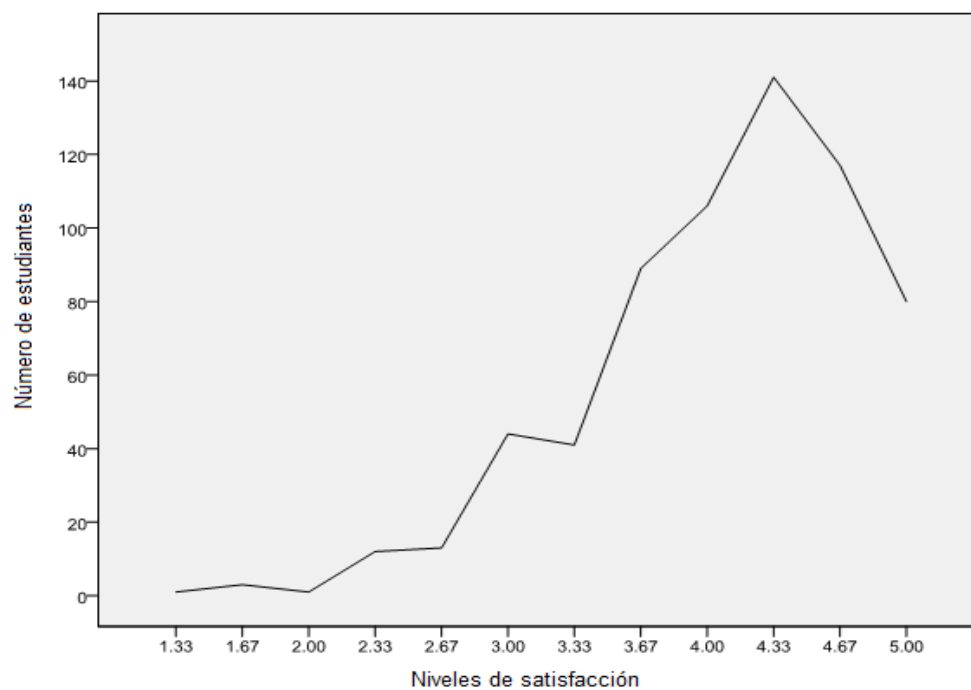
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy insatisfecho	5	.8	.8	.8
	Insatisfecho	69	10.6	10.6	11.4
	Satisfecho	236	36.4	36.4	47.8
	Muy satisfecho	338	52.2	52.2	100.0
	Total	648	100.0	100.0	

Gráfica 7.35 Actitud hacia la defensa y difusión de las ENR



El perfil de actitud puede verse en la gráfica 7.36, en la que se nota una actitud alta hacia la defensa y difusión de las ENR.

Gráfica 7.36 Perfil de actitud hacia la defensa y difusión de las ENR



7.3. Investigación cualitativa

Presentación y descripción de los resultados de la investigación cualitativa

Es pertinente señalar que para la presentación de los resultados se usaron gráficas, tablas, mapas de documento, plantillas de Excel y fotografías, es decir, imágenes visuales, con la finalidad de hacer más fácil y atractiva la lectura de los resultados cualitativos. No obstante, las expresiones dadas por los informantes clave entrevistados, así como las respuestas vertidas por los ocho alumnos encuestados y seleccionados para esta fase de trabajo cualitativo, se repiten en algunas categorías y subcategorías definidas para extraer los resultados de la fase cualitativa (*ver el apartado “Descripción de categorías y subcategorías”*).

Categorías y subcategorías usadas, con base en el software MaxQDA, para el rubro de la cualificación a preguntas abiertas de encuesta y entrevistas a informantes clave

La investigación cualitativa se basó en tres informantes clave durante el año escolar 2014-2015: directivos, maestros y estudiantes. La información se recogió en catorce de los dieciséis planteles que componen las ENR de México actualmente (los únicos que no se visitaron fueron los de Atequiza y Tiripetío). Después de obtener la información, se seleccionaron y escogieron a los informantes clave a partir de la profundidad de sus ideas; en suma, fueron fuente de análisis para este trabajo.

De los directivos, se tomaron como referencia a la directora de la ENR de Saucillo, Chihuahua, y al director de la de Cañada Honda, Aguascalientes; de los maestros en ejercicio docente, al profesor de mayor antigüedad de la de San Marcos, Zacatecas, a la profesora responsable de Observación y práctica profesional de la de Tamazulápam, Oaxaca, y al de Investigación educativa de esta misma escuela. De 648 alumnos encuestados en ocho ENR, determinadas y seleccionadas por su ubicación geográfica, se seleccionaron a 8, es decir, representan las distintas regiones del norte, centro y sureste de México durante el año escolar de referencia. Quien representó a la FECSM fue la secretaria general del Comité Estudiantil de la FECSM de la ENR de Panotla, Tlaxcala, y la vocera del muralismo fue una alumna de la ENR de Amilcingo, Morelos.

En total, la investigación cualitativa de este trabajo de tesis contempló a 5 maestros y 10 alumnos, que son entre directivos, docentes, estudiantes y representantes políticos y

culturales, así como discentes del tercer año de la carrera. En conjunto, permitieron trabajar una serie de *categorías* y *subcategorías* con apoyo del *software* MaxQDA, que permitió obtener mapas conceptuales, retratos de documentos, gráficas e imágenes diversas. A partir de la información recabada, se determinaron nueve categorías y sus respectivas subcategorías (*ver tabla 7.15*), cuyo número es diferencial entre una categoría y otra.

Tabla 7.15 Lista de categorías y subcategorías

1. Permanencia de escuelas normales	2. Muralismo en la formación inicial	3. Satisfacción escolar
1.1. Espacio físico 1.2. Formación de maestros rurales 1.3. Desarrollo regional y local 1.4. Contexto educativo 1.5. Educación a escuelas primarias rurales 1.6. Continuación y transformación en el espacio rural	2.1. Preservan memoria histórica e identidad nacional 2.2. Formación inicial 2.3. Conciencia de clase y lucha	3.1. Decisión vocacional 3.2. El dar y recibir 3.3. Movilidad social
4. Escenarios y currículum del Plan de estudios 2012	5. La FECSM en la formación inicial	6. Observación y prácticas escolares
4.1 Comparación con Plan de estudios 1997 4.2. Teorías pedagógicas 4.3. Fuentes de información impresa y digital 4.4. Valoración de práctica profesional 4.5. Formación, creatividad y aplicación 4.6. Actividades manuales y artísticas 4.7. Cantidad, contextualización y nivel cognitivo de los contenidos programáticos 4.8. Tipo de evaluación	5.1. Formación política 5.2. Lucha por cambios estructurales en México 5.3 Organización estudiantil por plantel 5.4. Cinco ejes de formación inicial 5.5. Defensa de las ENR	6.1. Plan de estudios de 1997 6.2. Acercamiento a contextos diversos y marginados 6.3. Aprendizaje significativo
7. Formador de formación inicial	8. Malestar estudiantil	9. Utilidad social
7.1. Fomento de valores 7.2. Investigación educativa 7.3. Formación permanente de docentes 7.4. Proxemia y solidaridad con alumnos	8.1. Compromiso individual y grupal 8.2. Comportamiento de maestros, directivos y grupos de poder 8.3. Insatisfacción escolar 8.4. Deserción escolar	9.1. Apoyo a niños en aprendizaje 9.2. Valor histórico y pedagógico 9.3. Formación integral para el cambio social 9.4. Experiencias en aprendizaje y necesidades básicas

Visualizador de la matriz de códigos o categorías

En el visualizador de la matriz de códigos (ver fig. 7.2) se puede apreciar en qué códigos y subcódigos o subcategorías se concentran los informantes clave. Al respecto, el código “La FECSM en la formación inicial” y su subcódigo “Cinco ejes de formación inicial” destacan en ese visualizador; al igual que el código “Malestar estudiantil” con sus subcódigos “Insatisfacción escolar” y “Comportamiento de maestros, directivos y grupos de poder”.

Fig. 7.2 Visualizador de la matriz de códigos

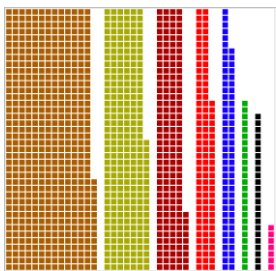
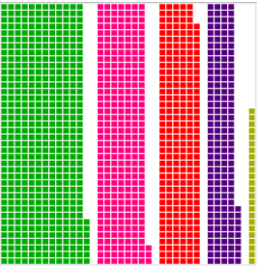
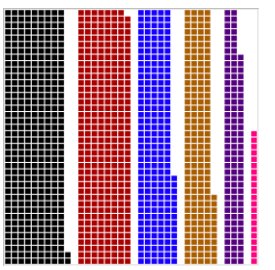
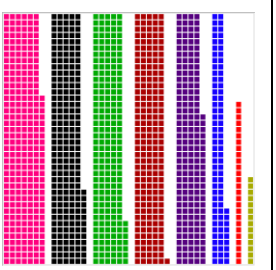
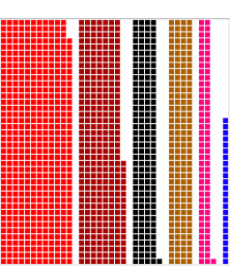
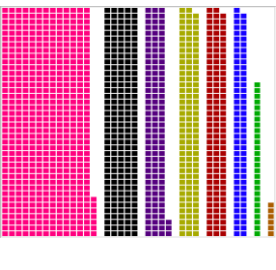
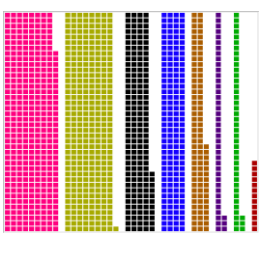
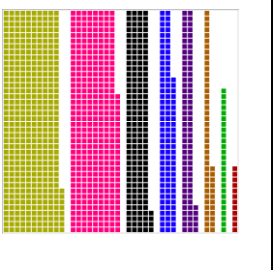
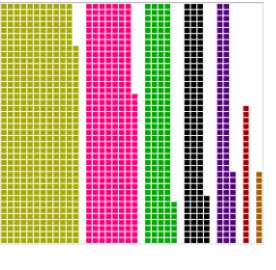
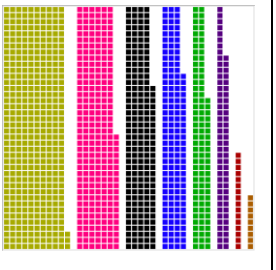
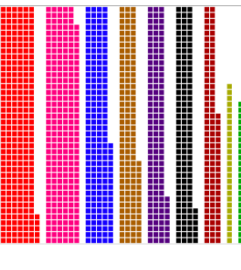
Sistema de códigos	REP. ...	DIR. S...	DIR. C...	OBSE...	MTRO...	INV. T...	VOCE...	HECE...	PANO...	AMIL...	SAN ...	CEDR...	QUIN...	SAUC...	AGUI...	SUMA
• Muralismo en la formación inicial																0
• Formación inicial																11
• Preservan memoria histórica e iden																10
• Conciencia de clase y lucha																27
• La FECSM en la formación inicial																1
• Formación política																7
• Lucha por cambios estructurales er																8
• Organización estudiantil por plante																14
• Cinco ejes de formación inicial																19
• Defensa de las ENR																20
• Observación y prácticas escolares																0
• Plan de estudios de 1997																12
• Acercamiento a contextos diversos																23
• Aprendizaje significativo																18
• Malestar estudiantil																0
• Deserción escolar																6
• Insatisfacción escolar																46
• Comportamiento maestros, directiv																47
• Compromiso individual y grupal																14
• Formador de formación inicial																0
• Fomento de valores																4
• Investigación educativa																11
• Formación permanente de docente																15
• Proxemia y solidaridad con alumno:																21
• Escenarios y currículum del Plan de Est																0
• Comparación con Plan Estudios 199																14
• Teorías pedagógicas																7
• Fuentes de información impresa y c																10
• Valoración práctica profesional																8
• Cantidad, contextualización nivel ci																17
• Tipo de evaluación																18
• Actividades manuales y artísticas																47
• Formación, creatividad y aplicación																33
• Utilidad social																0
• Apoyo a niños en su aprendizaje																21
• Valor histórico y pedagógico																25
• Formación integral para el cambio s																24
• Experiencias en aprendizaje y nece																10
• Continuación y transformación en e																17
• Permanencia Escuelas Normales																0
• Formación de maestros rurales																2
• Espacio físico																26
• Desarrollo regional y local																22
• Educación a escuelas primarias rur																15
• Contexto educativo																12
• Satisfacción Escolar																0
• El dar y recibir																20
• Movilidad social																21
• Decisión vocacional																8
Σ SUMA	95	29	96	36	31	70	33	30	35	35	45	36	43	50	47	711

Retratos de documento de informantes clave

En este rubro se organizaron de forma visual los informantes clave en grupos (*ver fig. 7.3*). Llama la atención que los directivos de Cañada Honda y Saucillo, junto con la alumna de esta última ENR, manifestaron una postura sobre cada una de las nueve categorías expuestas. No obstante, la idea del retrato de documento es ubicar en qué código el informante clave se manifestó mayormente, es decir, en dónde mostró su posicionamiento con respecto a cada unidad de análisis representada por los códigos elaborados.

Así, la representante de la FECSM se concentró en el rubro “La FECSM en la formación inicial”; el directivo de Cañada Honda, en “Permanencia de escuelas normales”; la directora de Saucillo, en “Muralismo en la formación inicial”; la maestra de Tamazulápam de Observación y prácticas escolares, en “Observación y prácticas escolares”; el maestro de mayor antigüedad de San Marcos, en “Utilidad social”; el maestro de Tamazulápam de Investigación, en “Escenarios y currículum del Plan de estudios 2012”; la vocera del muralismo, en “Muralismo en la formación inicial”; los alumnos de Hecelchakán y Panotla, en “Escenarios y currículum del Plan de estudios 2012”; los alumnos de Amilcingo, El Cedral, Aguilera y El Quinto, en “Malestar estudiantil”; el alumno de San Marcos, en “Utilidad social”, y finalmente la alumna de Saucillo, en “Muralismo en la formación inicial”.

Fig. 7.3 Retrato de documento de informantes clave

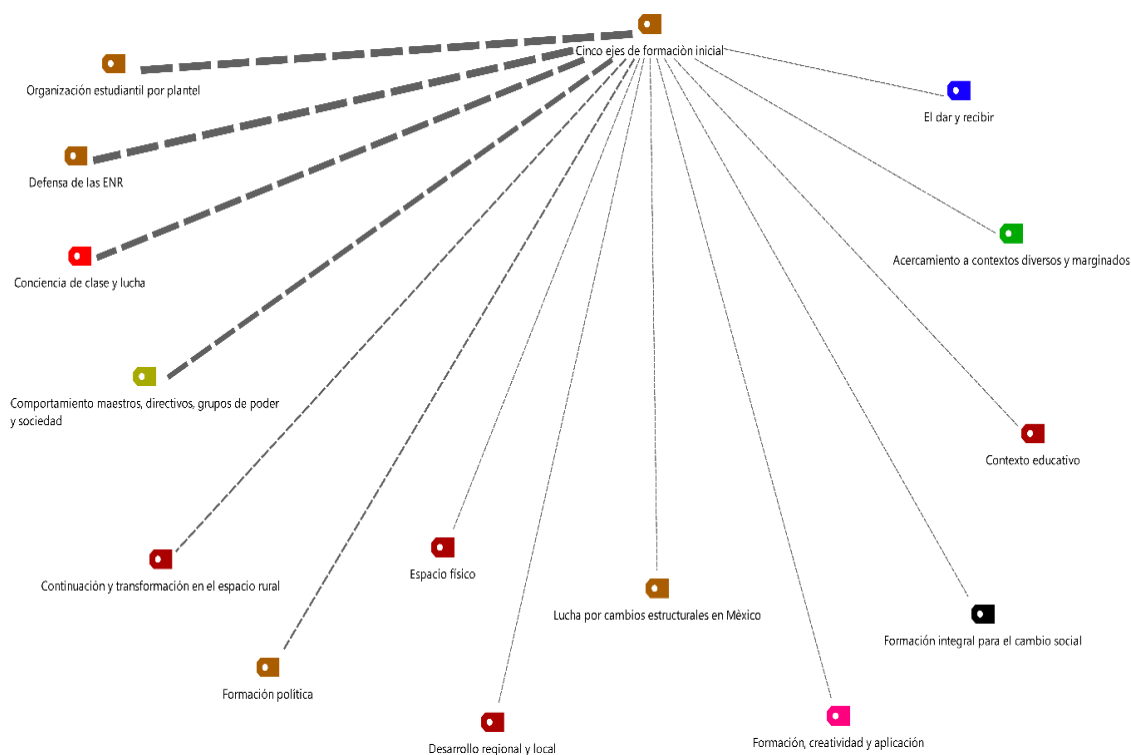
Representante de la FECSM	Directivos		
	Cañada Honda	Saucillo	
			
Maestros			Vocera del muralismo
Tamazulápam (Observación y prácticas escolares)	San Marcos	Tamazulápam (Investigación)	
			
Alumnos			
Hecelchakán	Panotla	Amilcingo	San Marcos
			
El Cedral	Aguilera	El Quinto	Saucillo
			

Simbología	
Permanencia de escuelas normales	
Muralismo en la formación inicial	
Satisfacción escolar	
Escenarios y currículum del Plan de estudios 2012	
La FECSM en la formación inicial	
Observación y prácticas escolares	
Formador de formación inicial	
Malestar estudiantil	
Utilidad social	

Cocurrencia código-cinco ejes

En la cocurrencia de códigos existe una relación estrecha entre el subcódigo “Cinco ejes de la formación inicial” y otros subcódigos; éstos son, de más a menos, “Organización estudiantil por plantel”, “Defensa de las ENR” (pertenecientes al código “La FECSM en la formación inicial”), “Conciencia de clase y lucha” (perteneciente al código “Muralismo en la formación inicial”) y “Comportamiento de maestros, directivos y grupos de poder” (perteneciente al código “Malestar estudiantil”) (*ver fig. 7.4*).

Fig. 7.4 Cocurrencia código-cinco ejes



Descripción de categorías y subcategorías

En primera instancia se presenta una breve descripción de cada categoría y subcategoría; después, el retrato o los retratos del documento, las tablas textuales y las citas textuales tanto de las entrevistas hechas como de las respuestas dadas por los alumnos encuestados, y finalmente se precisa de forma descriptiva la categoría y las subcategorías correspondientes.

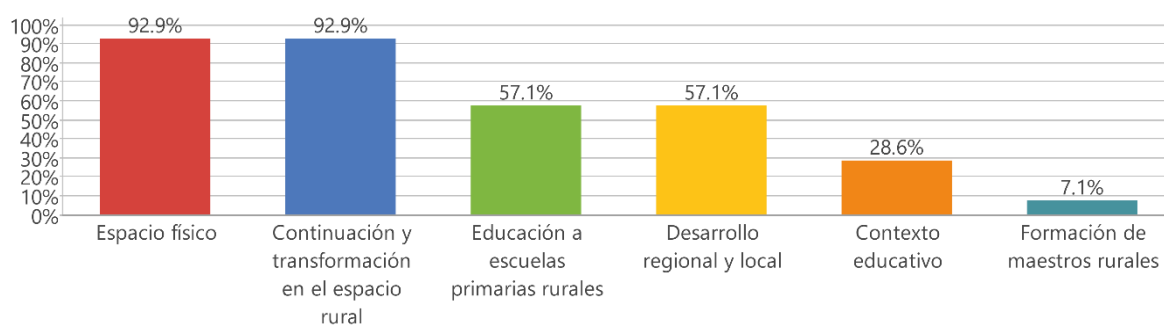
Respecto a las citas textuales, es pertinente aclarar que existen errores sintácticos o imprecisiones en la redacción debido a que se intentó respetar las expresiones de los informantes clave tal como fueron vertidas en las preguntas abiertas y en las entrevistas efectuadas por el responsable de esta investigación.

1. Permanencia de escuelas normales

Este apartado tiene relación con una serie de subcategorías que dan cuerpo a la necesidad de construir un marco que justifique la permanencia de las ENR de México en su ubicación geográfica del espacio rural de este país. Dichas subcategorías son las siguientes: espacio físico; formación de maestros rurales; desarrollo regional y local; contexto educativo; educación a escuelas primarias rurales, y continuación y transformación en el espacio rural.

En esta categoría, los 15 entrevistados aludieron mayoritariamente a las subcategorías “Espacio físico” y “Continuación y transformación en el espacio rural” (ver gráfica 7.37).

Gráfica 7.37 Permanencia de escuelas normales, según todos los informantes



1.1. *Espacio físico*

El espacio físico refiere al lugar donde están asentadas las ENR; en general, éstas fueron construidas en antiguas haciendas de terratenientes o latifundistas que fueron expropiadas por los gobiernos posrevolucionarios. En su mayoría, las ENR funcionan como internados, salvo las de El Cedral, San Luis Potosí, y Mactumactzá, Chiapas. La trascendencia de estos lugares radica en que son concebidos como espacios con límites o “fronteras” educativas que van más allá de estas escuelas en la formación inicial del profesorado, es decir, la formación inicial del profesorado no sólo está en las aulas escolares, sino también afuera, en el espacio público y en la interacción que los estudiantes de esta modalidad educativa tienen con otros actores sociales.

De esta manera, el espacio físico incluye aquellos lugares donde los alumnos viven el proceso de formación inicial. Entendido desde la perspectiva de la geografía política, es donde la “frontera” abarca el interior de la ENR y el exterior, como las escuelas de prácticas escolares y el espacio público, puesto que ahí los estudiantes continúan su proceso de formación inicial y, a su vez, provocan al sistema tradicional de dicha formación, centrado solamente en la escuela normal; por lo tanto, su objetivo es ir más allá de la vinculación entre espacios (*ver tabla 7.16*).

Tabla 7.16 Permanencia de escuelas normales. Espacio físico

Directivo	<i>Cañada Honda</i> : “transformar infraestructura del espacio físico para atender mejor a alumnas con objeto de integrarlas a práctica educativa”.
Maestro	<i>San Marcos</i> : “el área física ha aumentado considerablemente”.
Rep. de la FECSM	“No querrán que le[s] suceda lo mismo que a Mexe..., ¿y qué hicieron? Hartaron [al] gobierno y tan tan se acabó el Mexe, y eso les va a pasar”.
Vocera del muralismo	“Che Guevara, el subcomandante Marcos, el general Emiliano Zapata, éste fue el primer mural que observé al entrar a esta escuela y desde ese momento me empezó a causar curiosidad por saber quiénes eran esos personajes y el porqué estaban pintados en un mural en la institución”.

Los directivos de la ENR de Cañada Honda y Saucillo consideran que el *espacio físico* se tiene que transformar. En particular, el de Cañada Honda enfatiza en la infraestructura.

Las respuestas del maestro Ricardo N de la ENR de San Marcos, en la entrevista que le realicé en junio de 2015, en relación con la categoría “Permanencia de escuelas

normales”, estuvieron más abocadas en las subcategorías “Espacio físico” y “Desarrollo regional y local”.

DIRECTIVOS

DIRECTOR DE CAÑADA HONDA

yo le apuesto a la transformación de las escuelas, transformar desde su aspecto físico, transformar su interior, transformar la forma cómo hacemos y formamos a las alumnas, no me refiero a cambiar un plan de estudios, no me refiero a hacernos universidades, me refiero a mejorarnos internamente, atender mejor a nuestro alumnado.

El día que mejoremos la infraestructura, se dé una buena atención, se dé una buena capacitación y actualización del maestro.

MAESTROS

EL DE MAYOR ANTIGÜEDAD DE SAN MARCOS

“el área física ha aumentado considerablemente”.

REPRESENTANTE DE LA FECSM

La secretaria general del Comité Estudiantil de la ENR de Panotla, Tlaxcala, expresa que ante el cierre de la normal del Mexe en 2008 y la embestida que sufrió Ayotzinapa en 2014 es pertinente defender esta modalidad educativa:

No querrán que le[s] suceda lo mismo que a Mexe, incluso en algunas ocasiones... lo han mencionado...: “Si ustedes siguen con sus actividades les va a terminar pasando lo del Mexe, y el Mexe tiene una... línea política y tienen... actividades, ¿y qué hicieron? Hartaron [al] gobierno y tan tan se acabó el Mexe, y eso les va a pasar”.

Buscar lo que es la permanencia o la existencia de las escuelas rurales puesto que... el golpe que se le dio Ayotzinapa para nosotros... es como... un aviso, por así decirlo.

VOCERA DE MURALISMO

Expresa que el espacio físico en relación con su expresión pictórica o muralista es el primer acercamiento de los alumnos de nuevo ingreso a su proceso de formación inicial:

Che Guevara, el subcomandante Marcos, el general Emiliano Zapata, éste fue el primer mural que observé al entrar a esta escuela y desde ese momento me empezó a causar curiosidad por saber quiénes eran esos personajes y el porqué estaban pintados en un mural en la institución.

1.2. Formación de maestros rurales

La formación de maestros rurales es la principal función de las ENR y por lo tanto tendrá que permanecer como tal. En general, la clase política y empresarial mexicana están a favor de su desaparición; pero los acontecimientos de la detención y desaparición de los 43 normalistas de la ENR de Ayotzinapa ocasionaron que dichos grupos guardaran silencio político, temporalmente, acerca de su postura.

ALUMNOS

El joven encuestado de la ENR de San Marcos dijo que la escuela “deja grandes satisfacciones que no tienen precio”.

1.3. Desarrollo regional y local

Las ENR, entre su nacimiento y la década de 1970, tuvieron un papel importante en el desarrollo regional y, sobre todo, local de los lugares donde se involucraron para realizar sus prácticas educativas y llevar a cabo su ejercicio profesional de docente. La entrada del neoliberalismo, la modificación de los planes de estudio, los cambios de los estilos de vida de la sociedad que han afectado al joven del medio rural, etcétera, son factores que han ocasionado que ese apoyo al desarrollo local se esté mermando (*ver tabla 7.17*).

Tabla 7.17 Permanencia de escuelas normales. Desarrollo regional y local

Directivos	<i>Cañada Honda</i> : “al final logramos formar como profesores que atendieran las diferentes zonas de la región...; son 13 programas socioculturales que se hacen durante todo el ciclo escolar, y estos mismos trabajos socioculturales no solamente se reducen a la comunidad de Cañada Honda, sino que se van y se ponen en cada una de las primarias que así nos lo solicitan o comunidades que requieren también de nuestra colaboración”.
	<i>Saucillo</i> : “tiene[n] que estar respondiendo a las necesidades que la propia sociedad y que la propia niñez nos exigen”.
Maestros	<i>San Marcos</i> : “las escuelas normales rurales trajeron a jóvenes campesinos para que se educaran allí y, después que se graduaran, fueran a sus zonas de origen”.
	<i>Invest. de Tamazulápam</i> : “ellos están generando algunos temas de investigación que pueden ser la forma en cómo la Escuela Normal Rural Vanguardia, en la comunidad de Tamazulapan, ha funcionado, cuál ha sido la trayectoria desde las diversas regiones de donde procede la comunidad estudiantil”.
Rep. de la FECSM	“vamos a velar porque la educación de la normal sea mejor, participar en trabajo social de campañas de alfabetización”.
Vocera del muralismo	“esperamos que estas escuelas normales rurales no desaparezcan y que se siga educando a los hijos de campesinos, cuando su único objetivo es seguir adelante, hacer algo por su país”.
Alumnos	<i>San Marcos</i> : “[estas escuelas sirven] para abatir problemas educativos”. <i>Saucillo</i> : “[la escuela normal rural] sirve verdaderamente [al] país”.

DIRECTIVOS**DIRECTOR DE CAÑADA HONDA**

al final logramos formar como profesores que atendieran las diferentes zonas de la región, se quiso formar gente con un pensamiento social que se involucrara con [la comunidad y atendiera] la[s] necesidad[es] del país.

son 13 programas socioculturales que se hacen durante todo el ciclo escolar, y estos mismos trabajos socioculturales no solamente se reducen a la comunidad de Cañada Honda, sino que se van y se ponen en cada una de las primarias que así nos lo solicitan o comunidades que requieren también de nuestra colaboración.

en el Plan 97 eran 24 semanas en total... estamos hablando que son 32 semanas, aquí [en el Plan de estudios 2012] creo que es donde realmente la alumna permanece ya durante toda la jornada, durante todo el ciclo escolar, estamos hablando que un octavo

semestre se lo viven en el aula, en la primaria de la comunidad..., viven en la localidad, o sea, que eso lo vuelve todavía más importante.

es apropiarse de esas problemáticas que se viven en el aula, en la escuela, en la comunidad y hacerse partícipes de ella..., ya no es ir dos semanas y me desprendo de ella, sino que me enfrentó a ellas y las resuelvo y eso es tener conciencia, no son alumnas que van a una jornada y se retiran y van al siguiente día, sino que viven en la propia localidad y eso les permite involucrarse de una manera más directa a esas distintas situaciones particulares que vive cada entorno, cada entorno escolar y desde luego eso genera conciencia, la conciencia se genera siendo parte de la situación, se genera siendo parte del problema, no viéndolo desde afuera, sino estando dentro y desde luego sumando, sumando sus esfuerzos para tratar de resolverlo.

DIRECTORA DE SAUCILLO

“tiene que estar respondiendo a las necesidades que la propia sociedad y que la propia niñez nos exigen”.

MAESTROS

EL DE MAYOR ANTIGÜEDAD DE SAN MARCOS

las escuelas normales rurales trajeron a jóvenes campesinos para que se educaran allí y, después que se graduaran, fueran a sus zonas de origen. La normal comía de lo que producía el campo.

la comunidad usó al director, usó al doctor de esta escuela y con mucho éxito alivió, mejoró, desapareció la epidemia y, a partir de ese momento, ya tuvieron confianza en que era necesaria la escuela y que el doctor era muy importante en su trabajo y para nuestra escuela, y no solamente para esta escuela sino para la comunidad.

había taller de pequeñas industrias y el objetivo era [dotar] a la comunidad no solamente... de la alimentación, sino que fueron centros de producción, de comercio, teníamos establo, teníamos... cerdos y nos enseñaban cómo trabajar el campo, cómo trabajar la huerta para que eso lo lleváramos a la comunidad y la comunidad fuera autosuficiente y mejoraran las condiciones de vida.

INVEST. DE TAMAZULÁPAM

ellos están generando algunos temas de investigación que pueden ser la forma en cómo la Escuela Normal Rural Vanguardia, en la comunidad de Tamazulapan, ha funcionado,

cuál ha sido la trayectoria desde las diversas regiones de donde procede la comunidad estudiantil.

REPRESENTANTE DE LA FECSM

vamos a velar porque la educación de la normal sea mejor, participar en trabajo social de campañas de alfabetización.

[En las comunidades] ven el uniforme azul, que es el que llevamos..., [y expresan]: “Son de la normal rural, ¿no?” y en algunas comunidades somos súper bien recibidos..., sobre todo en el contexto marginado, los que dicen: “¡Ay, pero es que son nuestras rurales!”.

VOCERA DEL MURALISMO

“esperamos que estas escuelas normales rurales no desaparezcan y que se siga educando a los hijos de campesinos, cuando su único objetivo es seguir adelante, hacer algo por su país”.

ALUMNOS

La alumna de Saucillo expresó que la escuela normal rural “sirve verdaderamente [al] país”; para el alumno de San Marcos, “para abatir problemas educativos”.

El desarrollo regional y local es esencial en la historia de las ENR, ya que parte de su razón de existir ha radicado en contribuir a ello, no sólo desde el terreno educativo, sino también en otros ámbitos de interés para los habitantes del medio rural.

1.4. Contexto educativo

No obstante, es necesario que los futuros profesores rurales en su proceso de formación fijen el contexto educativo rural donde se cree que desarrollarán su profesión, por lo tanto, los planes y programas de estudio deben acompañar las prácticas escolares en congruencia con las necesidades del medio rural, las de educación en las escuelas primarias rurales y con el trabajo de escuela multigrado en comunidades dispersas de México. En consecuencia, es necesario que las ENR continúen, pero también que se transformen en el espacio rural, para permitir que sus infantes tengan profesores de manera permanente y los orienten para hacer frente al mundo cambiante que acecha contra los espacios rurales y busca absorberlos al estilo de vida urbano. Los estudiantes

encuestados están a favor de que esta modalidad educativa en la formación inicial del profesorado continúe (ver tabla 7.18).

Tabla 7.18 Permanencia de escuelas normales. Contexto educativo

Directivo	<i>Cañada Honda</i> : “la conciencia se genera siendo parte de la situación, se genera siendo parte del problema, no viéndolo desde afuera, sino estando dentro y desde luego sumando, sumando sus esfuerzos para tratar de resolverlo”.
Maestro	<i>Invest. de Tamazulápam</i> : “estamos trabajando... un proyecto que se llama <i>Volver a tu tierra</i> , que implica la organización comunitaria de la estudiante a su comunidad de origen para reconocer su cultura por las prácticas sociales que están presentes en su entorno materno de donde nacieron, se desarrollaron, crecieron...; la revaloración, resignificación para la revitalización cultural de la comunidad”.
Representante de la FECSM	“vamos a velar porque la educación de la normal sea mejor, participar en trabajo social de campañas de alfabetización”.
Alumnos	<i>Aguilera</i> : “[las ENR están] alienadas al sistema educativo internacional, [sin embargo], te enseñan que resultados y cambios sociales en mejora del pueblo van de la mano; [además, te permiten] reflexionar sobre quiénes son los que degradan al pueblo”.

DIRECTIVOS

DIRECTOR DE CAÑADA HONDA

es apropiarse de esas problemáticas que se viven en el aula, en la escuela, en la comunidad y hacerse partícipes de ella..., ya no es ir dos semanas y me desprendo de ella, sino que me enfrentó a ellas y las resuelvo y eso es tener conciencia, no son alumnas que van a una jornada y se retiran y van al siguiente día, sino que viven en la propia localidad y eso les permite involucrarse de una manera más directa a esas distintas situaciones particulares que vive cada entorno, cada entorno escolar y desde luego eso genera conciencia, la conciencia se genera siendo parte de la situación, se genera siendo parte del problema, no viéndolo desde afuera, sino estando dentro y desde luego sumando, sumando sus esfuerzos para tratar de resolverlo.

cuando nos involucramos, cuando participamos, es como se da esa situación que puede ser para un aprendizaje y para generar una mejor formación de nuestras alumnas.

MAESTROS**INVEST. DE TAMAZULÁPAM**

estoy desarrollando dos proyectos distintos de investigación, estoy llevando uno sobre el desempeño y la trayectoria de las egresadas de la Escuela Normal de Vanguardia a partir del Plan 97... [y] una vez egresadas de la escuela, que es una línea que estamos trabajando..., la otra línea que estamos trabajando es un proyecto que se llama *Volver a tu tierra*, que implica la organización comunitaria de la estudiante a su comunidad de origen para reconocer su cultura por las prácticas sociales que están presentes en su entorno materno de donde nacieron, se desarrollaron, crecieron..., para la revitalización cultural de la comunidad.

aquí hacemos más trabajo en esta intención, puesto que es el que nos permite encontrar una problemática situada en contexto y plantear alternativas de solución a través de una propuesta didáctica, normalmente... una propuesta pedagógica, entonces, en ese sentido sí ha habido responsabilidad. Nosotros, por lo que ha escuchado..., [nos hemos] dedicado más a la investigación de corte etnográfico..., relacionado con [el] ejercicio del pensador..., analítico y reflexivo, sobre el hacer docente en su práctica de formación docente inicial en cuarto año, entonces, sí ha habido una práctica investigativa desde la etnografía y, la otra, desde la investigación acción, por la construcción de propuestas en un terreno de acción pedagógica que busca transformar las condiciones en que está un grupo escolar.

REPRESENTANTE DE LA FECSM

“vamos a velar porque la educación de la normal sea mejor, participar en trabajo social de campañas de alfabetización”.

ALUMNOS

El alumno de Aguilera expresó que las ENR están “alienadas al sistema educativo internacional, [sin embargo], te enseñan que resultados y cambios sociales en mejora del pueblo van de la mano; [además, te permiten] reflexionar sobre quiénes son los que degradan al pueblo”.

En efecto, el contexto educativo sólo podrá fijarse en la medida en que los estudiantes se involucren en la propia comunidad y en el aula, tal como lo expresó el director de la ENR de Cañada Honda, con objeto de ubicar las causas de los problemas existentes de las comunidades rurales, como lo indica el alumno de Aguilera.

1.5. Educación a escuelas primarias rurales

Las escuelas primarias rurales son espacios que dan oportunidad a los alumnos de formación inicial de poner en práctica con niños de primaria el aprendizaje asimilado previamente en la escuela normal (*ver tabla 7.19*).

Tabla 7.19 Permanencia de escuelas normales. Educación a escuelas primarias rurales

Directivo	<i>Cañada Honda</i> : “cuando la alumna se va a una escuela, se va a una comunidad... y puede problematizar el aprendizaje..., va a poner en juego lo que se vio teóricamente con lo que sucede en el aula, con lo que sucede con los niños, con lo que sucede con los padres de familia, con los maestros y con el entorno mismo que nos rodea”.
Maestro	<i>Invest. de Tamaulámpam</i> : “más bien, yo no creo que el interés nazca, es decir, más bien es la capacidad de los maestros para empezar a generar el interés por explicárselos”.
Vocera del muralismo	“esperamos que estas escuelas normales rurales no desaparezcan y que se siga educando a los hijos de campesinos, cuando su único objetivo es seguir adelante, hacer algo por su país”.
Alumno	<i>Saucillo</i> : “ser una maestra excelente que pueda apoyar a mis niños y que pueda aportar algo para realizar un cambio en esta sociedad absurda en la que vivimos”.

DIRECTIVOS

DIRECTOR DE CAÑADA HONDA

cuando la alumna se va a una escuela, se va a una comunidad..., ahí es donde se pone verdaderamente en juego y puede problematizar el aprendizaje, puede convertirlo en un estudio, en un sentido de ver qué es lo que es necesario hacer, si la alumna no se va a la práctica real, difícilmente va a poner en juego lo que se vio teóricamente con lo que sucede en el aula, con lo que sucede con los niños, con lo que sucede con los padres de familia, con los maestros y con el entorno mismo que nos rodea”.

MAESTROS

INVEST. DE TAMAZULÁPAM

más bien, yo no creo que el interés nazca, es decir, más bien es la capacidad de los maestros para empezar a generar el interés por explicárselos..., el problema no es esta naturaleza humana, sino que hemos sido casi casi limitados del pensamiento por los

procesos formativos que la misma escuela ha inducido a que, antes de que el niño siga preguntando, lo primero que hacemos es decirle: “¡Ah!, es por esto” si el niño tiene una inquietud inmediatamente.

VOCERA DEL MURALISMO

“esperamos que estas escuelas normales rurales no desaparezcan y que se siga educando a los hijos de campesinos, cuando su único objetivo es seguir adelante, hacer algo por su país”.

ALUMNOS

A la alumna de Saucillo le gustaría “ser una maestra excelente que pueda apoyar a mis niños y que pueda aportar algo para realizar un cambio en esta sociedad absurda en la que vivimos. Deseo realizar un cambio para formar alumnos capaces de desarrollarse de una forma favorable en la sociedad”.

Llevar la educación a las escuelas primarias rurales para despertar la curiosidad de los niños en el preguntar y así fomentar su creatividad es una de las funciones de todo practicante y docente en las escuelas primarias del medio rural.

1.6. Continuación y transformación en el espacio rural

En general, la comunidad normalista está a favor de que las ENR continúen; sin embargo, en algunos casos se vislumbró, particularmente entre los directivos y los alumnos de El Cedral y El Quinto, una inclinación hacia la transformación de éstas (*ver tabla 7.20*).

Tabla 7.20 Permanencia de escuelas normales. Continuación y transformación en el espacio rural

Directivo	<i>Cañada Honda</i> : “deben de transformarse en el sentido de [su] fortalecimiento”.
Maestro	<i>San Marcos</i> : “el maestro Santos Valdez transformó completamente esta escuela”.
Rep. de la FECSM	“buscar lo que es la permanencia o la existencia de las escuelas rurales...; el golpe que se le dio a Ayotzinapa para nosotros... es como un aviso, por así decirlo”.
Vocera del muralismo	“esperamos que estas escuelas normales rurales no desaparezcan y que se siga educando a los hijos de campesinos, cuando su único objetivo es seguir adelante, hacer algo por su país...; de igual manera nuestros murales van a seguir y se van a seguir pintando más, vamos a seguir expresando todo aquello que sentimos y todo aquello que queremos dar a conocer”.
Alumnos	<i>Hecelchakán, Amilcingo, Panotla, San Marcos, Aguilera, Saucillo</i> : las ENR tienen que <i>continuar</i> .
	<i>El Cedral, El Quinto</i> : las ENR tendrán que <i>transformarse</i> .

DIRECTIVOS

DIRECTOR DE CAÑADA HONDA

“deben de transformarse en el sentido de [su] fortalecimiento”.

MAESTROS

EL DE MAYOR ANTIGÜEDAD DE SAN MARCOS

“el maestro Santos Valdez transformó completamente esta escuela”.

REPRESENTANTE DE LA FECSM

buscar lo que es la permanencia o la existencia de las escuelas rurales...; el golpe que se le dio Ayotzinapa para nosotros... es como un aviso, por así decirlo.

el reto, y creo que siempre lo han tenido, es la persistencia de las normales rurales, lograr la permanencia.

VOCERA DEL MURALISMO

esperamos que estas escuelas normales rurales no desaparezcan y que se siga educando a los hijos de campesinos, cuando su único objetivo es seguir adelante, hacer algo por su país.

esta institución, la cual forma maestras, las cuales esperamos y pretendemos hacer un cambio, educar a los niños, a los jóvenes del mañana, educar a los jóvenes que pueden cambiar a nuestro México, entonces esperamos que sí siga preservando, y pues de igual manera nuestros murales van a seguir y se van a seguir pintando más, vamos a seguir expresando todo aquello que sentimos y todo aquello que queremos dar a conocer.

ALUMNOS

De los 8 alumnos seleccionados de las ENR, 6 consideran que los espacios de su escuela deben *continuar*; cabe aclarar que la FECSM tiene una fuerte presencia en dichas escuelas, no así en las otras dos restantes, El Cedral y El Quinto, donde sus alumnos expresaron, en cambio, que éstas tendrán que *transformarse*.

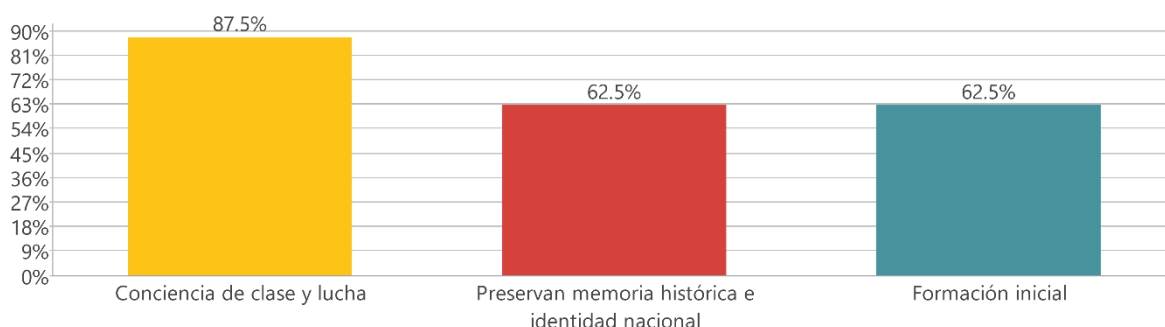
Si bien el sentir mayoritario de la comunidad normalista es la permanencia de las ENR, voces críticas al interior de éstas hablan de la necesidad de transformar esta modalidad educativa, como los alumnos de El Cedral y El Quinto.

2. Muralismo en la formación inicial

Esta categoría se divide en las siguientes subcategorías: preservan memoria histórica e identidad nacional; formación inicial, y conciencia de clase y lucha.

La presencia del muralismo en las paredes, salones y otros lugares de las ENR forma parte de una tradición que se remonta a la época prehispánica, cuya expresión artística y pictórica es representada, por ejemplo, en las cámaras de la zona arqueológica de Bonampak, del estado de Chiapas. Durante el siglo XX, el muralismo mexicano dejó huella en edificios públicos gubernamentales, a lo largo y ancho del territorio nacional, y actualmente está presente en la mayoría de los 16 planteles de las ENR. El muralismo en este tipo de escuelas contribuye a la formación inicial del profesorado, como en general coincidió la comunidad normalista.

Los informantes entrevistados se inclinaron más por la formación de una conciencia de clase y lucha que se adquiere en el alumnado con la presencia y vivencia de los distintos murales encontrados al interior de la mayoría de las ENR (*ver gráfica 7.38*).

Gráfica 7.38 Muralismo en la formación inicial, según todos los informantes

2.1. *Preservan memoria histórica e identidad nacional*

La geografía política ubica al muralismo, de acuerdo con la concepción del Estado-nación, como parte de la preservación de la memoria histórica e identidad nacional del pueblo de México. Además, desde esta subdisciplina geográfica se considera que, en las ENR, el muralismo contribuye no sólo a esa preservación, sino también a la formación inicial del profesorado de los estudiantes inscritos en estas escuelas, gracias a su contenido y profundidad histórica (*ver tabla 7.21*).

Tabla 7.21 Muralismo en la formación inicial. Preservan memoria histórica e identidad nacional

Directivo	<i>Cañada Honda</i> : “si nos vamos mural por mural ahí encontraremos mucha historia, encontraremos conocimiento, encontraremos cultura, encontraremos reflexión”.
Vocera del muralismo	“El muralismo rural consideró que sí contribuye a la identidad nacional, ¿Por qué? porque es importante retomar todos aquellos hechos históricos... para poder entender nuestro presente... Considero que sí es muy importante seguir preservando estos murales porque todos aquellos tienen un porqué”.

DIRECTIVOS

DIRECTOR DE CAÑADA HONDA

si nos vamos mural por mural ahí encontraremos mucha historia, encontraremos conocimiento, encontraremos cultura, encontraremos reflexión, pero hay que buscarlo y hay que mirarlo con otros ojos, no hay que verlo solamente con los ojos de si se ve bonito o no se ve bonito.

VOCERA DEL MURALISMO

El muralismo rural consideró que sí contribuye a la identidad nacional, ¿Por qué? porque es importante retomar todos aquellos hechos históricos... para poder entender nuestro presente, entonces, muchos de nuestros murales representan aquellos episodios, aquellas fechas que han dado un cambio o han sido un impacto dentro de la historia de nuestro país... [Los murales] sí representan la identidad.

desde mi punto de vista, considero que sí es muy importante seguir preservando estos murales porque todos aquellos tienen un porqué, todos aquellos te transmiten algo, te transmiten esas ganas de salir adelante como estudiante y el querer hacer algo por tu país, el querer mejorar las condiciones de vida de muchas personas.

nosotros como estudiantes, como mujeres, queremos sobresalir porque sabemos que, a través de la historia, pues a la mujer se le ha oprimido..., sigue existiendo esa desigualdad social, ¿no?

Gracias a su contenido variado, los murales invitan a la observación y a la indagación sobre el ser del futuro docente; despiertan la motivación a partir de momentos históricos, y resaltan la condición de la mujer, como lo expresa la vocera del muralismo de la ENR de Amilcingo.

2.2. Formación inicial

La formación inicial del profesorado de las ENR se nutre de diferentes elementos consustanciales a la formación misma, entre ellos los rasgos que integran a la nación misma, como el de la historia en común, las tradiciones y costumbres, etcétera, pero también la lucha del pueblo contra los grupos de poder. Los estudiantes de las ENR siempre tienen estas particularidades presentes como referencias motivadoras que dirigen su formación, pues cotidianamente conviven con ellas y las miran plasmadas en los murales de sus escuelas (*ver tabla 7.22*).

Tabla 7.22 Muralismo en la formación inicial. Formación inicial

Vocera del muralismo	“pues sí, de cierta manera estos murales sí contribuyen, ¿por qué? porque te das cuenta desde el momento que llegas aquí, de las cosas que se vivieron o el porqué de esta institución”.
Alumno	<i>Aguilera</i> : “formación ética, tolerante al servicio de quien lo necesite y [además para] mejorar al pueblo”.

La vocera del muralismo de la ENR de Amilcingo, entre tres subcategorías, sus expresiones estuvieron enfocadas a la subcategoría “Formación inicial”.

VOCERA DEL MURALISMO

En los murales el principal objetivo es destacar la lucha, la lucha de la clase proletaria porque mencionan un poco lo que es nuestra institución desde sus inicios, [la cual] se formó a base de lucha para brindar educación a hijos de campesinos, entonces en su mayoría representan la lucha tanto de las normales rurales que a través de la historia han tenido un gran impacto, como también de la clase obrera y de la clase proletaria. Entonces la mayoría de nuestros murales representan eso: el maestro rural, las maestras rurales, que nosotras vamos a ser en un futuro, eso es lo que representan los murales.

pues sí, de cierta manera estos murales sí contribuyen, ¿por qué? porque te das cuenta desde el momento que llegas aquí de las cosas que se vivieron o el porqué de esta institución.

[Los murales] sí influyen porque tú al ver un mural..., en este ejemplo, el de la maestra rural, te das cuenta o simpatizas sobre la labor que tú debes de hacer. Esa labor que vas a realizar en las comunidades rurales, esa maestra rural que puede realizar un cambio dentro de una comunidad.

En ciertas normales rurales donde su población es exclusiva para mujeres, ciertos murales están dedicados al tema de la mujer, como en el caso de Amilcingo (*ver fig. 7.5*).

Fig. 7.5 *La maestra rural sembradora de semillas, ENR de Amilcingo*



Fuente: foto personal, 2015

ALUMNOS

El alumno de Aguilera dijo que pondrá su “formación ética, tolerante al servicio de quien lo necesite y [además para] mejorar al pueblo”.

2.3. Conciencia de clase y lucha

Posterior a 1991, con la caída del Muro de Berlín y la desaparición de la Unión Soviética, junto al discurso del *fin de la historia* (Fukuyama, 2015), en el mundo se impuso el discurso posmoderno de un mundo sin clases sociales en pugna y sin justificación para luchar. Se habló entonces de los “estudios de género” y de los “derechos humanos”, términos que invitaban, y aún lo siguen haciendo, a una huida hacia adelante. La presencia y lucha de los estudiantes de las ENR nos recuerdan que las clases existen y por lo tanto la lucha de clases continúa.

Igualmente, los murales despiertan una conciencia de clase y lucha en el alumnado porque en muchas de esas pinturas se plasma la pugna de líderes, del pueblo desposeído y del estudiantado mismo frente a los grupos de poder y a favor de la justicia social y permanencia de las ENR en México. Igualmente, esos murales generan conciencia de especie (Toledo, 2015), que se da cuando la comunidad rural vive en armonía con su ecosistema. En varios de los murales de las enr se aprecia dicha armonía entre el hombre y la naturaleza (ver tabla 7.23).

Tabla 7.23 Permanencia de ENR. Conciencia de clase y lucha

Directivos	<i>Cañada Honda</i> : “cada mural representa un hecho histórico de nuestro país y del normalismo, no es un dibujo de ocurrencia, no es una pinta de rebeldía momentánea, sino es de reflexión, de hechos sociales, políticos, económicos y culturales que ha vivido nuestro país y que lo quieren enmarcar y que quede para la historia en un espacio de nuestra institución”.
	<i>Saucillo</i> : “[Los murales contribuyen a la conciencia de clase y lucha] sí, desde luego que sí, desde luego que sí”.
Rep. de la FECSM	“la función del COPI es preparar políticamente a las compañeras... La principal función del COPI es enseñarnos a defendernos pero con argumentos”.
Vocera del muralismo	“Muchos de los murales de esta institución lo que quieren representar es la lucha, la lucha que se ha venido dando a través del tiempo, tanto en educación... [como] en la clase proletaria”.
Alumnos	<i>Aguilera</i> : “reflexionar sobre quiénes son los que degradan al pueblo”.
	<i>Saucillo</i> : “[las escuelas de formación inicial] crean profesores críticos y analíticos de la realidad social, política y económica”.

Las palabras de los directivos, en general, destacaron la conciencia de clase y lucha por conducto del muralismo, porque aquélla está en función de una serie de hechos históricos consustanciales a la formación inicial del profesorado, como lo indica el director de la ENR de Cañada Honda.

DIRECTIVOS

DIRECTOR DE CAÑADA HONDA

es lo que trae detrás ese mural, lo que trae detrás esa pinta, lo que significa esa pinta, cada dibujo, cada mural, representa un hecho histórico de nuestro país y del normalismo, no es un dibujo de ocurrencia, no es una pinta de rebeldía momentánea, sino es de reflexión, de hechos sociales, políticos, económicos y culturales que ha vivido nuestro país y que lo quieren enmarcar y que quede para la historia en un espacio de nuestra institución, hay que analizarlo, hay que interpretarlo para poder comprender el por qué está eso y como profesores desde luego tenemos que tener ese nivel de análisis situacional... del acontecer de nuestro país, del acontecer de nuestra educación, del desarrollo de nuestros niños.

DIRECTORA DE SAUCILLO

Cuando se le preguntó a la directora de la ENR de Saucillo si los murales despiertan una conciencia de lucha y clase, respondió: “sí, desde luego que sí, desde luego que sí...; los murales que usted observó en la escuela relacionados con asuntos de política, digamos, o con asuntos de manifestación social... pudiera[n] verse un poco subversivo[s]”.

REPRESENTANTE DE LA FECSM

la función del COPI es preparar políticamente a las compañeras, lo que se hace y lo que... se reflexiona es que los maestros rurales somos hechos para apoyar a la comunidad..., para enseñarles a luchar por sus derechos.

la principal función del COPI es enseñarnos a defendernos pero con argumentos y oportunidades para que no nos den vuelta a situaciones que por derecho nos corresponden y que muchas veces..., como son la autoridad, entonces pueden hacer lo que ellos quieran.

hay que establecer otra vez el nexo [entre las ENR], hay que dialogar nuestras problemáticas, analizarlas y buscar soluciones para esperar el mismo apoyo y no únicamente estarnos agrediendo..., esto de manera interna, de manera externa, pues sí nos ha... nos ha afectado mucho porque de por sí... ya las normales rurales son como un problema... en los estados, en el estado de Guerrero, en el estado de México.

el reto y creo que siempre lo han tenido es la persistencia de las normales rurales, lograr la permanencia de [éstas].

estuvieron allá en Ayotzinapa, pues sí nos ha provocado muchos roces con el cuadro directivo.

VOCERA DEL MURALISMO

Muchos de los murales de esta institución lo que quieren representar es la lucha, la lucha que se ha venido dando a través del tiempo, tanto en educación ... [como] en la clase proletaria y... en la clase burguesa.

en los murales el principal objetivo es destacar la lucha, la lucha de las clase proletaria, porque mencionan un poco lo que es nuestra institución desde sus inicios, [ésta] se formó a base de lucha para brindar educación a hijos de campesinos, entonces en su mayoría representan la lucha tanto de las normales rurales que a través de la historia

han tenido un gran impacto como también en la clase obrera y... proletaria, entonces la mayoría de nuestros murales representan eso: el maestro rural, las maestras rurales, que nosotras vamos a ser en un futuro, eso es lo que representan los murales.

cuando realizamos una pinta de murales es en el periodo de nuestro aniversario porque es ahí donde queremos representar un año más de vida de nuestra institución, un año más de lucha, porque a través del tiempo esto es por lo que se caracteriza nuestra institución, la lucha que siempre se ha venido dando como estudiante.

[en] esos murales, con el simple hecho de mirarlos, puedes analizar y puedes reflexionar un poco sobre la realidad que estamos viviendo.

Las expresiones de los alumnos de las ENR de Saucillo y Aguilera, en la categoría “Muralismo en la formación inicial”, se enmarcan en la subcategoría “Conciencia de clase y lucha”.

ALUMNOS

Para la alumna de Saucillo, las escuelas de formación inicial “crean profesores críticos y analíticos de la realidad social, política y económica”. El alumno de Aguilera expresó que estas escuelas permiten “reflexionar sobre quiénes son los que degradan al pueblo”.

Análisis de imágenes de murales

Se tomó como referencia exclusivamente la categoría o variable “Muralismo en la formación inicial”, con sus tres subcategorías: “Preservación de la memoria histórica e identidad nacional”, “Formación inicial” y “Conciencia de clase y lucha”.

a) Mural de la ENR de Aguilera

La razón de ser de la formación inicial es prepararse integralmente para posteriormente contribuir al proceso de aprendizaje de los niños del medio rural mexicano. Usar todas las herramientas que las ENR proporcionan por medio de los cinco ejes de formación, entre ellos los libros y el cultivo de la tierra, a fin de preservar la memoria histórica y luchar por la justicia en México (*ver fig. 7.6*).

Fig. 7.6 Mural de la ENR de Aguilera**b) Mural de la ENR de Tenerife**

El calendario azteca nos acerca al tiempo de la formación inicial, pero también a la preservación de la memoria histórica de nuestros antepasados de pueblos originarios en la fusión del hombre y la mujer, por ejemplo. La conciencia y lucha de todo normalista está representada en la figura del guerrero. La milpa o el cultivo del maíz es esencial, mediante el Módulo de producción, en la formación inicial (*ver fig. 7.7*).

Fig. 7.7 Mural de la ENR de Tenerife

c) Mural de la ENR de Amilcingo

“S[é] libre, rompiendo las barreras de la ignorancia!” es la consigna que se encuentra en este mural, el cual fomenta, en parte, la conciencia de clase y lucha. La mano derecha enarbolaba el conocimiento, la sabiduría, los saberes que finalmente dan frutos. La mano izquierda representa la sangre, el esfuerzo, la lucha política que todo normalista realiza a favor de un cambio estructural de México.

El cuerpo femenino, además de mostrar los rasgos autóctonos, evidencia el color café de la piel y las formas sensuales de la mujer y estudiante mexicana que busca liberarse de las cadenas de la ignorancia a través de la formación inicial: “nosotros como estudiantes, como mujeres, queremos sobresalir porque sabemos que, a través de la historia, pues a la mujer se le ha oprimido un poco o existe, sigue existiendo, esa desigualdad social, ¿no?” (vocera del muralismo de la ENR Amilcingo) (*ver fig. 7.8*).

Fig. 7.8 Mural de la ENR de Amilcingo



d) Mural de la ENR de Ayotzinapa (1)

Los jóvenes camino al salón de clases se forman en otros espacios, entre ellos la pared contigua a la escalera, donde se ubica un mural que representa la lucha revolucionaria enarbolada en íconos latinoamericanos: Che Guevara y Lucio Cabañas en beneficio de los de abajo, del pueblo que también lucha, al igual que la mujer cubierta por un paliacate (ver fig. 7.9).

Fig. 7.9 Mural de la ENR de Ayotzinapa (1)



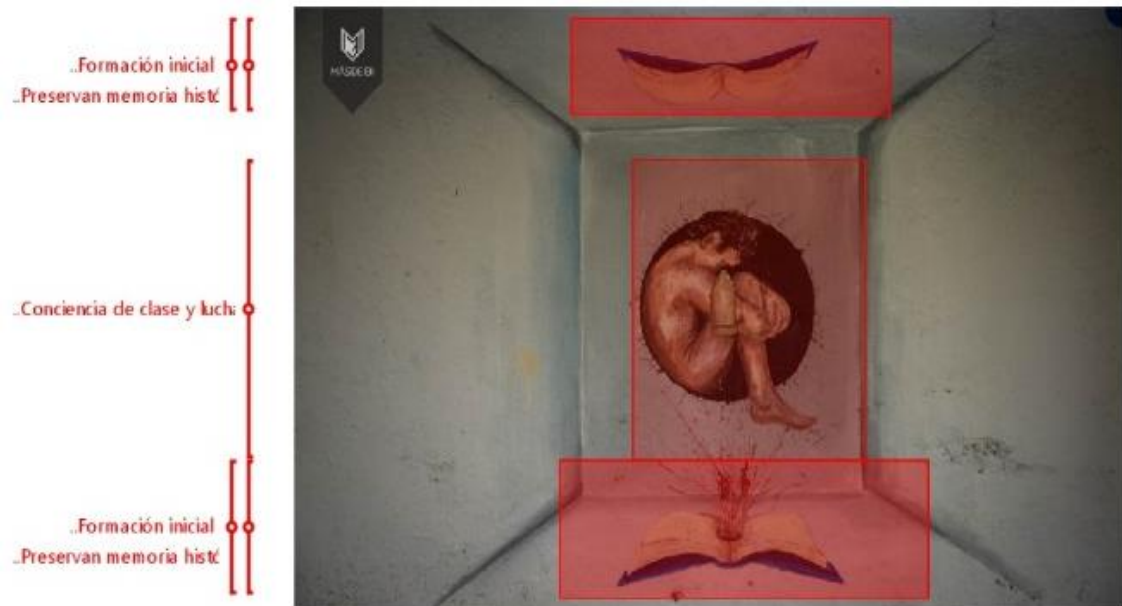
d) Mural de la ENR de Ayotzinapa (2)

Este mural elaborado en uno de los pasillos de la ENR de Ayotzinapa, después de la detención y desaparición de los 43 estudiantes de esta normal, representa el destino de estos estudiantes y, quizá, otros más: la muerte y desaparición, y el asesinato, como ocurre en la historia de las ENR. El mural podría representar un espacio cerrado a la manera de salón de clases.

- El libro ubicado en la parte superior del “salón” representa la sabiduría y superación que todo alumno en formación inicial aspira a alcanzar, y con ello las ENR como parte de la memoria histórica al ser canal de esta formación inicial del profesorado.

- No obstante, el libro de la parte inferior muestra que, en aras de la lucha estudiantil a favor de esa formación inicial, los estudiantes normalistas, procedentes en su mayoría de estratos bajos de la sociedad, viven en peligro latente frente a los grupos de poder que los conciben como obstáculos para seguir acumulando riqueza.
- El joven desnudo y la bala que lo atraviesa simboliza la represión, secuestro y posiblemente el asesinato que sufrieron los 43 estudiantes durante el 26 y 27 de septiembre de 2014 (*ver fig. 7.10*).

Fig. 7.10 Mural de la ENR de Ayotzinapa (2)

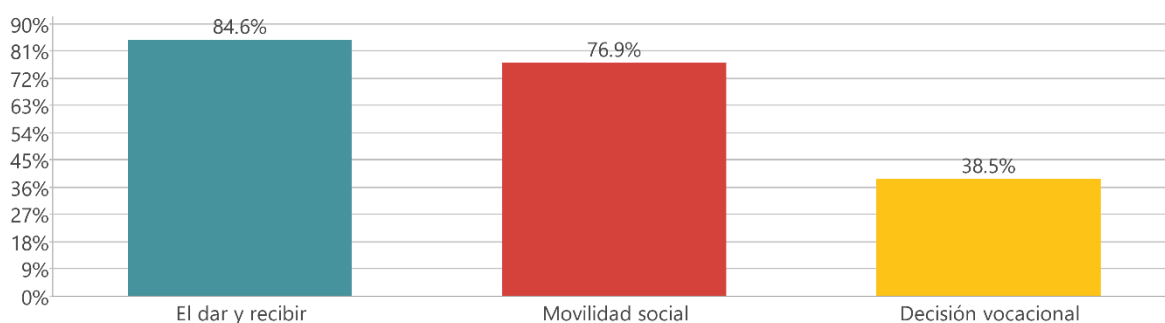


3. Satisfacción escolar

El nivel de satisfacción de un estudiante en formación de escuela rural es fundamental para medir, entre otras cosas, la permanencia de una escuela normal rural. La satisfacción escolar está dada por las siguientes subcategorías: decisión vocacional; el dar y recibir; y movilidad social.

De las subcategorías creadas, en función de aspectos teóricos y la información vertida por todos los informantes, las respuestas se enfocaron en “El dar y recibir” (*ver gráfica 7.39*).

Gráfica 7.39 Satisfacción escolar, según todos los informantes



3.1. Decisión vocacional

La decisión vocacional de los futuros profesores se gesta en etapas anteriores escolares. Estos alumnos sueñan ser profesores para estar en contacto con niños y acompañarlos, a su vez, en su desarrollo escolar. También la vocación se da cuando el alumno interactúa con la sociedad, tal como lo expresó el director de la ENR de Cañada Honda (*ver tabla 7.24*).

Tabla 7.24 Satisfacción personal. Decisión vocacional

Directivo	<i>Cañada Honda</i> : “el ser maestro implica una vocación, una interacción con la sociedad, un sentido social... de pertenencia a la cultura”.
	<i>Hecelchakán</i> : “transmitir conocimientos y... sentir el cariño que los niños brindan”.
Alumno	<i>El Quinto</i> : “maestra con vocación comprometida con la educación y con un profundo amor por la carrera”.
	<i>Saucillo</i> : “desde pequeña siempre quise ser maestra... [y] estoy aquí por vocación”.

DIRECTIVOS

DIRECTOR DE CAÑADA HONDA

“el ser maestro implica una vocación, una interacción con la sociedad, un sentido social... de pertenencia a la cultura”.

ALUMNOS

El alumno de Hecelchakán expresó que el ser maestro permite “transmitir conocimientos y... sentir el cariño que los niños brindan”; la alumna de El Quinto, que le gustaría ser una “maestra con vocación comprometida con la educación y con un profundo amor por la carrera”; la alumna de Saucillo, que “desde pequeña siempre quise ser maestra... [y] estoy aquí por vocación”.

La decisión vocacional es el eje que guía la necesidad de ser maestro mediante la formación inicial; en esto coinciden el director de la ENR de Cañada Honda y la alumna de Saucillo.

3.2. *El dar y recibir*

En un acto de *universalismo universal*, el sentido de dar y recibir, de acuerdo con Senghor (citado en Wallerstein, 2007) se da, en este caso, entre practicante-alumno o maestro-alumno. En el *recibir*, los alumnos obtienen formación académica, en algunos casos, hasta fuera del país, como la alumna de la ENR de Saucillo, Chihuahua, que estuvo en Murcia en 2015. En el *dar*, los alumnos proporcionan sus conocimientos a los niños en escuelas del medio rural y ofrecen un servicio social a la comunidad, mediante una serie de actividades socioculturales vespertinas a través de sus prácticas profesionales (*ver tabla 7.25*).

Tabla 7.25 Satisfacción personal. El dar y recibir

Directivos	<i>Cañada Honda</i> : “[Con] las prácticas, ...el estar en el aula, en la primaria, en la comunidad, [a las alumnas] sí les hace generar una conciencia social del deber servir del profesor”.
	<i>Saucillo</i> : “tenemos a la mejor estudiante de la Licenciatura en Educación Primaria en una estancia en España en una universidad de Murcia, en donde ella está haciendo una estancia académica”.
Maestro	<i>San Marcos</i> : “la normal comía de lo que producía el campo... Había taller de pequeñas industrias... que fueron centros de producción, de comercio, teníamos establo, teníamos... cerdos y nos enseñaban cómo trabajar el campo, cómo trabajar la huerta para que eso lo lleváramos a la comunidad y la comunidad fuera autosuficiente y mejoraran las condiciones de vida”.
Rep. de la FECSM	“vamos a velar porque la educación de la normal sea mejor, participar en trabajo social de campañas de alfabetización”.
Alumnos	<i>Hecelchakán</i> : “transmitir conocimientos y... sentir el cariño que los niños brindan”.
	<i>Panotla</i> : “apoyar y entender algunos comportamientos de los alumnos, al igual que somos capaces de trabajar en el lugar donde nos manden”.
	<i>San Marcos</i> : “nos dejan grandes satisfacciones que no tienen precio”.
	<i>Saucillo</i> : “el acercamiento con los niños, aprendes mucho de ellos”.

DIRECTIVOS**DIRECTOR DE CAÑADA HONDA**

el fomentar nuestras tradiciones como país a través del folclor, a través de la poesía, a través de la actuación, a través del canto, cada año está la obligación [de aportar a la comunidad.

cuando la alumna se va a una escuela, se va a una comunidad... y se va el grupo, ahí es donde se pone verdaderamente en juego y puede problematizar el aprendizaje, puede convertirlo en un estudio, en un sentido de ver qué es lo que es necesario hacer, si la alumna no se va a la práctica real, difícilmente va a poner en juego lo que se vio teóricamente con lo que sucede en el aula, con lo que sucede con los niños, con lo que sucede con los padres de familia, con los maestros y con el entorno mismo que nos rodea.

[Con] las prácticas, ...el estar en el aula, en la primaria, en la comunidad, [a las alumnas] sí les hace generar una conciencia social del deber servir del profesor.

DIRECTORA DE SAUCILLO

“tenemos a la mejor estudiante de la licenciatura en educación primaria en una estancia en España en una universidad de Murcia, en donde ella está haciendo una estancia académica”.

MAESTROS**EL DE MAYOR ANTIGÜEDAD DE SAN MARCOS**

la normal comía de lo que producía el campo... Había taller de pequeñas industrias..., teníamos establo, teníamos... cerdos y nos enseñaban cómo trabajar el campo, cómo trabajar la huerta para que eso lo lleváramos a la comunidad y la comunidad fuera autosuficiente y mejoraran las condiciones de vida.

REPRESENTANTE DE LA FECSM

vamos a velar porque la educación de la normal sea mejor, participar en trabajo social de campañas de alfabetización.

[En las comunidades] ven el uniforme azul, que es el que llevamos..., [y expresan]: “Son de la normal rural, ¿no?” y en algunas comunidades somos súper bien recibidos..., sobre todo en el contexto marginado, los que dicen: “¡Ay, pero es que son nuestras rurales!”, incluso en algunas instituciones se han implementado proyectos”.

ALUMNOS

Para el alumno de la ENR de Hecelchakán, en las escuelas primarias se puede “transmitir conocimientos y... sentir el cariño que los niños brindan”. Para la alumna de Panotla es necesario “apoyar y entender algunos comportamientos de los alumnos, al igual que [ser] capaces de trabajar en el lugar donde nos manden”. El alumno de San Marcos dijo que cuando ellos practican en las escuelas primarias rurales, éstas “nos dejan grandes satisfacciones que no tienen precio”. La alumna de Saucillo destacó “el acercamiento con los niños, aprendes mucho de ellos”.

En general, los alumnos de formación inicial coinciden en señalar que el contacto con los niños de educación primaria los llena de satisfacciones. Son sentimientos que los podemos enmarcar en el principio de dar y recibir.

3.3. Movilidad social

Históricamente, las ENR han sido un canal de movilidad social para sus egresados, en tanto sus estudios profesionales les permita contar, ya en el ejercicio profesional laboral, con un ingreso suficiente para superar las condiciones de pobreza de los lugares de procedencia; pero, desde la década de 1980, el estado ha limitado sus oportunidades de empleo seguro, lo cual ha restringido la movilidad social de estos egresados (*ver tabla 7.26*).

Tabla 7.26 Satisfacción personal. Movilidad social

Directivo	<i>Saucillo</i> : “espacio académico, es un espacio de oportunidad para las clases desfavorecidas”.
Rep. de la FECSM	“ellas mismas [alumnas de cuarto año] tienen las facultades en la Secretaría para decirle: ‘¿Sabes qué?, me falta esto. Me dijiste que me lo ibas a dar en tal día ¿por qué no ha llegado?’”.
Vocera del muralismo	“nosotros como estudiantes, como mujeres, queremos sobresalir porque sabemos que a través de la historia pues a la mujer se le ha oprimido un poco o existe, sigue existiendo esa desigualdad social, ¿no?”.
Alumnos	<i>Panotla</i> : “estas escuelas dan la oportunidad de [para] aquellas personas que no tienen los recursos necesarios para seguir estudian”.
	<i>Amilcingo</i> : “escuelas representan una opción para las que no tenemos la oportunidad de pagar otro tipo de escuelas” y que “la normal rural es la única que nos apoya económicamente”.
	<i>Aguilera</i> : “el entrar aquí fue por mera necesidad de no tener dinero para estudiar otras carreras”.
	<i>Saucillo</i> : “las normales rurales son una oportunidad para aquellas personas que quieren ser docentes y para los que no tenemos el recurso económico”.

DIRECTIVOS

DIRECTORA DE SAUCILLO

Comenta que este tipo de escuela es un “espacio académico, es un espacio de oportunidad para las clases desfavorecidas”.

REPRESENTANTE DE LA FECSM

buscar lo que son los padrinos para que entre ellas menos tengan que pagar.

como ellas [alumnas de cuarto año] son de su comisión independiente incluso no se acercan con nosotras para comunicarnos lo que se necesitan, sino que ellas mismas

tienen las facultades en la Secretaría para decirle: “¿Sabes qué?, me falta esto. Me dijiste que me lo ibas a dar en tal día, ¿por qué no ha llegado?”.

VOCERA DEL MURALISMO

“nosotros como estudiantes, como mujeres, queremos sobresalir porque sabemos que a través de la historia pues a la mujer se le ha oprimido un poco o existe, sigue existiendo esa desigualdad social, ¿no?”.

ALUMNOS

La alumna de Panotla señaló: “estas escuelas dan la oportunidad de [para] aquellas personas que no tienen los recursos necesarios para seguir estudian”. Lo mismo puntualizó la alumna de Amilcingo: “[las] escuelas representan una opción para las que no tenemos la oportunidad de pagar otro tipo de escuelas...; la normal rural es la única que nos apoya económicamente”. El alumno de Aguilera precisó: “el entrar aquí fue por mera necesidad de no tener dinero para estudiar otras carreras”. La alumna de Saucillo matizó: “las normales rurales son una oportunidad para aquellas personas que quieren ser docentes y para los que no tenemos el recurso económico”.

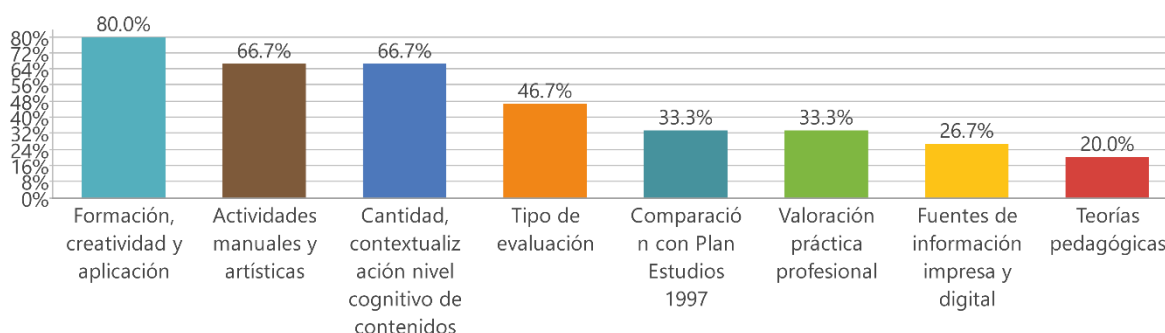
La satisfacción personal está en relación con la movilidad social que los jóvenes de formación inicial pretenden alcanzar a partir de su origen en condición de pobreza. Las ENR son el canal idealizado por muchos estudiantes que pasan por sus aulas para tener una movilidad social. Bajo este pretexto, los futuros docentes tejen una serie de relaciones sociales que a veces son contradictorias, como las que tienen con ciertos políticos, ya que muchos de ellos, a petición de los propios alumnos, terminan siendo sus padrinos en las ceremonias de graduación. La movilidad social resulta especial cuando se refiere a la mujer que busca sobresalir en el ambiente machista que predomina en la sociedad mexicana.

4. Escenarios y currículum del Plan de estudios 2012

Esta categoría analítica es la que comprende a su vez más subcategorías, las cuales son comparación con Plan de estudios 1997; teorías pedagógicas; fuentes de información impresa y digital; valoración de práctica profesional; formación, creatividad y aplicación; actividades manuales y artísticas; cantidad, contextualización y nivel cognitivo de contenidos, y tipo de evaluación.

En el marco de esta categoría, las ideas vertidas por todos los informantes entrevistados se relacionan con la subcategoría “Formación, creatividad y aplicación” (ver gráfica 7.40).

Gráfica 7.40 Escenarios y currículum del Plan de estudios 2012, según todos los informantes



4.1. Comparación con Plan de estudios 1997

Comparar el Plan de estudios 1997 con la nueva propuesta curricular, el Plan de estudios 2012, es esencial para ubicar la tendencia de la política educativa del Estado sobre la formación inicial del profesorado en las escuelas normales públicas; por ejemplo, en el nuevo Plan de estudios, los contenidos programáticos se observan descontextualizados del medio rural, asimismo hay una discontinuidad en la observación y práctica profesional en el último año de la carrera (ver tabla 7.27).

Tabla 7.27 Escenarios y currículum del Plan de estudios 2012. Comparación con Plan de estudios 1997

Directivos	<i>Cañada Honda</i> : “el Plan 97... fortalecía la parte metodológica, la parte pedagógica y didáctica..., el actual Plan 2012 no lo aborda con una fortaleza de vida, creo que le apuesta más a que se domine un conocimiento”.
	<i>Saucillo</i> : “[Lo] más importante [del Plan 2012] tiene que ver con el perfil de egreso... [y] con la práctica profesional”.
Maestros	<i>Observ. y práctica de Tamaulámapam</i> : “el Plan [1997] proponía directamente la observación participativa en la en los contextos... y en este Plan nuevo [2012] ya no lo marca, y nosotros lo retomamos, retomamos muchas características del Plan 1997”.
	<i>Invest. de Tamaulámapam</i> : “en la CNTE, su rebeldía ante los planes y programas de estudio, es un lugar muy fuerte para la experimentación..., da cobertura para que... pueda hacer mucho o no haga nada, depende del docente”.

DIRECTIVOS**DIRECTOR DE CAÑADA HONDA**

el Plan 97 le apostaba mucho o fortalecía, más bien, fortalecía la parte metodológica, la parte pedagógica, didáctica el Plan 97 le apostaba mucho o fortalecía, más bien, fortalecía la parte metodológica, la parte pedagógica y didáctica.

el actual Plan 2012 no lo aborda con una fortaleza de vida, creo que le apuesta más a que se domine un conocimiento partiendo de que aquel que domina el conocimiento puede dominar quizás la forma enseñanza”. [Y con el Plan de estudios 1997, las alumnas] llevaban seminarios.

DIRECTORA DE SAUCILLO

“[Lo] más importante [del Plan de estudios 2012] tiene que ver con el perfil de egreso [y] con la práctica profesional”.

MAESTROS**OBSERV. Y PRÁCTICA DE TAMAZULÁPAM**

el Plan [de estudios 1997] proponía directamente la observación participativa... en los contextos y aunaba todavía el contexto marginado... el contexto bilingüe incluso, las chicas tenían que conocer el contexto rural, el contexto urbano y contexto semi-urbano, el contexto marginado... y en este Plan nuevo [2012] ya no lo marca, y nosotros lo retomamos, retomamos muchas características del Plan 1997.... No... consideramos a pie juntillas el nuevo Plan 2012..., nosotros tenemos que adecuarlo [Plan 2012] a las condiciones de nuestras alumnas, específicamente porque no, no podemos llevarlo tal cual como dice porque las condiciones de una escuela normal con otras son muy diferentes.

INVEST. DE TAMAZULÁPAM

“en la CNTE, su rebeldía ante los planes y programas de estudio, es un lugar muy fuerte para la experimentación..., da cobertura para que... pueda hacer mucho o no haga nada, depende del docente”.

Salvo la directora de la ENR de Saucillo, que refiere a ideas específicas del Plan de estudios 2012, los otros informantes aluden a ciertas bondades que tuvo el Plan de estudios 1997, entre ellas, que fortalecía la parte metodológica, didáctica y pedagógica, así como el

aspecto del contexto. Existe una situación particular en la ENR de Tamazulápam, ya que los maestros buscan alejar su práctica docente cotidiana del Plan de estudios 2012.

4.2. Teorías pedagógicas

No existe claridad por parte de los formadores de formación inicial sobre las teorías pedagógicas que aplican en sus planteles; una de las razones es la libertad de cátedra. A pesar de ello, algunos directivos y maestros llegaron a coincidir en la aplicación del constructivismo y el enfoque por competencias, fuente de inspiración del actual Plan de estudios 2102 vigente de formación del profesorado (*ver tabla 7.28*).

Tabla 7.28 Escenarios y currículum del Plan de estudios 2012. Teorías pedagógicas

Directivos	<i>Cañada Honda</i> : [se trabaja el enfoque teórico del] constructivismo y la pedagogía monista... [y] el humanismo”.
	<i>Saucillo</i> : “[El] plan 2012 está perfectamente enmarcado en la cuestión del desarrollo de las competencias genéricas y el desarrollo de las competencias profesionales”.
Maestro	<i>Invest. de Tamazulápam</i> : “es un lugar muy fuerte para [la] experimentación”.

DIRECTIVOS

DIRECTOR DE CAÑADA HONDA

en esta escuela se trabaja el enfoque teórico del “constructivismo y la pedagogía monista... [y] el humanismo”.

DIRECTORA DE SAUCILLO

Plan 2012 está perfectamente enmarcado en la cuestión del desarrollo de las competencias genéricas y el desarrollo de las competencias profesionales... a partir del desarrollo de competencias, que le da la formación inicial, puedan crecer profesionalmente. [Están también] la humanista [y] la pragmática.

MAESTROS

INVEST. DE TAMAZULÁPAM

“es un lugar muy fuerte para [la] experimentación”.

En las entrevistas (*ver cuestionarios 2-5 en Anexo*), a los directores de las ENR se les hizo una pregunta particular sobre las teorías pedagógicas, y el director de Cañada Honda declaró que ahí trabajaban el constructivismo, el humanismo y la teoría monista.

4.3. Fuentes de información impresa y digital

Las *fuentes de información* de las bibliotecas de la mayoría de las ENR visitadas son escasas y no están actualizadas, por ejemplo, en geografía, a lo más tienen libros de texto y a veces almanaques, pero no libros especializados ni actualizados de la disciplina. La información digital es limitada porque luego en las ENR falla la señal satelital para hacer uso del internet. En general, los alumnos usan sus celulares o móviles para acceder a la web y contar con información digital (*ver tabla 7.29*).

Tabla 7.29 Escenarios y currículum del Plan de estudios 2012. Fuentes de información impresa y digital

Directivos	<i>Cañada Honda</i> : “creo que nos hace falta [más fuentes de información], actualmente tenemos cerca de 27 000 títulos... [Se necesita] fortalecer más nuestro acervo bibliográfico, no en digital, ...sino en físico, fortalecer nuestro acervo hemerográfico con revistas científicas, revistas académicas, revistas culturales, que estén a la disposición no solamente del alumnado sino de toda la comunidad educativa. [En las ENR] ahí somos rural pero con tecnología”.
	<i>Saucillo</i> : “considero que estamos cubiertos aproximadamente en un 90%. [Las fuentes digitales] son muy importantes porque nos permiten comunicarnos de manera inmediata”.
Maestro	<i>San Marcos</i> : “tenemos la segunda biblioteca más importante del estado [de Zacatecas]”.

DIRECTIVOS

DIRECTOR DE CAÑADA HONDA

creo que nos hace falta [más fuentes de información], actualmente tenemos cerca de 27 000 títulos. [Se necesita] fortalecer más nuestro acervo bibliográfico, no en digital... sino en físico, fortalecer nuestro acervo hemerográfico con revistas científicas, revistas académicas, revistas culturales, que estén a la disposición no solamente del alumnado sino de toda la comunidad educativa.

nos hace falta fortalecer el área de los procesos de escritura y de lectura, saliéndonos de los clásicos ...también, nos hace falta más temas de matemáticas..., nos faltan temas ahora de inclusión, de violencia, que son temas que si nos vamos años atrás no eran tan abordados, el tema de la igualdad, de la inclusión, del *bullying*, que ahora son temas muy vigentes y que la alumna los vive en el aula y que los quiere transmitir ahora, los quiere justificar teóricamente y no tenemos esa información; al hablar de procesos de evaluación formativa nos hace falta también atender más esos procesos... De historia, cuando... hay alumnas que se interesaban por temas de historia y, bueno, lo tuvimos que consultar de manera digital porque en la biblioteca no tenemos bibliografía que dé soporte a temas de Historia, ni de Ciencias Naturales, ni de Geografía. [Además] un libro que le dé a la alumna una respuesta del porqué están en el aula, ahí tendríamos que fortalecer más.

[Respecto al uso de las nuevas tecnologías digitales] sí ha impactado..., vienes y puedes ver a las alumnas con su laptop, con sus celulares, consultando, solicitando que haya internet para escuela, y tú [te introduces] en el mundo... de las redes sociales y bajas información de la que se requiera, ya desde ahí somos rural pero con tecnología. La alumna ya viene con equipo de cómputo y ya traen sus celulares y te exigen internet...; las clases ya no se reducen al uso de un gis y un pizarrón y a un discurso moral del profesor, sino que se hace uso de estos recursos que nos da la red, la red de internet y se establecen interacciones, se bajan programas interactivos para poder generar unas situaciones didácticas distintas, eso ya se da aquí en el aula de Cañada Honda, se da también cuando ellos van a las primarias y se encuentran que en su aula que les tocó practicar ya tienen equipo de cómputo, ya tienen un pizarrón, ya tiene una serie de programas, que el niño también ya domina la tecnología, entonces, ya su clase tiene que hacer uso del recurso tecnológico.

DIRECTORA DE SAUCILLO

“[En tanto a la biblioteca de la ENR de Saucillo], considero que estamos cubiertos aproximadamente en un 90%. [Las fuentes digitales] son muy importantes porque nos permiten comunicarnos de manera inmediata”.

MAESTROS

EL DE MAYOR ANTIGÜEDAD DE SAN MARCOS

“tenemos la segunda biblioteca más importante del estado [de Zacatecas]”.

A pesar de que el maestro de San Marcos declaró que ahí se encuentra la segunda mejor biblioteca del estado de Zacatecas, lo cierto es que hay carencias de material bibliográfico especializado en muchas de las ENR visitadas, entre ellas la de Cañada Honda.

4.4. Valoración de práctica profesional

La valoración de la observación y de la práctica profesional tiene alta estima entre el cuerpo docente y estudiantil como parte importante en la formación inicial del profesorado, porque, entre otras cosas, las prácticas hacen que los alumnos desarrollen su ingenio y creatividad, además de poner en práctica recursos didácticos enfocados a diferentes asignaturas, como las actividades manuales y artísticas, que si bien se han mermado en la currícula de su proceso de formación, los practicantes innovan para aplicarlas en escenarios de pobreza (ver tabla 7.30).

Tabla 7.30 Escenarios y currículum del Plan de estudios 2012. Valoración de práctica profesional

Maestro	<i>Invest. de Tamaulámpam</i> : “la investigación es un proceso de acercamiento a una problemática detectada o construida personalmente para poderla explicar en su devenir”.
Alumnos	<i>Hecelchakán</i> : “[considera que los formadores de la formación inicial] son maestros buenos, pero todo maestro debe estar en constante actualización”.
	<i>Panotla</i> : “[los maestros] desarrollan diversidad de competencias, [pero existe] tiempo insuficiente para la formación profesional”.
	<i>San Marcos</i> : “[las prácticas escolares son la] oportunidad que... permite tener nuevas experiencias”.
	<i>Saucillo</i> : “hacen falta más [prácticas escolares]”.

MAESTROS

INVEST. DE TAMAZULÁPAM

“la investigación es un proceso de acercamiento a una problemática detectada o construida personalmente para poderla explicar en su devenir”.

ALUMNOS

El alumno de Hecelchakán considera que los formadores de la formación inicial “son maestros buenos, pero todo maestro debe estar en constante actualización”. La alumna de Panotla considera que los maestros “desarrollan diversidad de competencias”, pero existe

“tiempo insuficiente para la formación profesional”. El alumno de San Marcos señala que las prácticas escolares son la “oportunidad que... permite tener nuevas experiencias”. En cambio, la alumna de Saucillo dijo que “hacen falta más”.

Entre el acercamiento a una problemática por medio de la investigación, y la necesidad para que los maestros formadores de la formación inicial se actualicen, los alumnos demandan prácticas profesionales como parte de su proceso de formación.

4.5. Formación, creatividad y aplicación

La observación y las prácticas de campo o profesionales son la oportunidad en el terreno para que los alumnos se formen, estimulen su creatividad y apliquen sus conocimientos en las realidades concretas de las escuelas primarias del medio rural, algunas de las cuales tienen la modalidad de multigrado (*ver tabla 7.31*).

Tabla 7.31 Escenarios y currículum del Plan de estudios 2012. Formación, creatividad y aplicación

Directivo	<i>Cañada Honda</i> : “cuando la alumna se va a una escuela, se va a una comunidad..., ahí es donde se pone verdaderamente en juego y puede problematizar el aprendizaje... [Sobre las prácticas profesionales], en el Plan 97 eran 24 semanas en total... [y en el Plan de estudios 2012] estamos hablando que son 32 semanas, aquí creo que es donde realmente la alumna permanece ya durante toda la jornada”.
Maestro	<i>Observ. y práctica de Tamazulápam</i> : “las mandamos a observar y los maestros las ponen a practicar... y ellas se confrontan y se enfrentan a situaciones muy difíciles porque no han tenido la experiencia frente a grupo”.
Representante de la FECSM	“[Hacer] campañas de alfabetización”.
Vocera del muralismo	“me dio curiosidad el saber por qué esos murales o qué representaban... Che Guevara, el subcomandante Marcos, Emiliano Zapata...; las personas que elaboran los murales siempre, o en su mayoría, son estudiantes... de la misma institución, [pero también] son estudiantes que vienen de otras normales rurales”.
Alumnos	<i>Panotla</i> : “aprendes la importancia de ser un buen docente”.
	<i>Amilcingo</i> : “[las prácticas escolares] impulsan nuestra creatividad... [y] autonomía”.
	<i>San Marcos</i> : “[las prácticas son la] oportunidad que... permite tener nuevas experiencias”.
	<i>El Cedral</i> : “profesores preparados que tengan didáctica”.
	<i>El Quinto</i> : “donde en realidad aprendes”.
	<i>Aguilera</i> : “formadoras... de maestros”.
	<i>Saucillo</i> : “darle esa importancia a la artística como una asignatura para la imaginación..., he aprendido a realizar manualidades creativas... para que después nosotras aplicarlas en la primaria”.

DIRECTIVOS

DIRECTOR DE CAÑADA HONDA

cuando la alumna se va a una escuela, se va a una comunidad..., ahí es donde se pone verdaderamente en juego y puede problematizar el aprendizaje, puede convertirlo en un estudio, en un sentido de ver qué es lo que es necesario hacer, si la alumna no se va a la práctica real, difícilmente va a poner en juego lo que se vio teóricamente con lo que sucede en el aula, con lo que sucede con los niños, con lo que sucede con los padres de familia, con los maestros y con el entorno mismo que nos rodea.

[Sobre las prácticas profesionales], en el Plan 97 eran 24 semanas en total... [y en el Plan de estudios 2012] estamos hablando que son 32 semanas, aquí creo que es donde realmente la alumna permanece ya durante toda la jornada, durante todo el ciclo escolar, estamos hablando que un octavo semestre se lo viven en el aula, en la primaria de la comunidad y en lo particular nuestra institución viven en la localidad, o sea, que eso lo vuelve todavía más importante.

MAESTROS

OBSERV. Y PRÁCTICA DE TAMAZULÁPAM

las alumnas retomamos sus características porque son alumnas que viven en contextos rurales, la mayoría son de contextos muy marginados y rurales, consideramos que la labor del docente tiene que estar encaminada a los contextos rurales.

consideramos unas escuelas, unas comunidades, donde prevalecía la parte artesanal, actividades económicas que dan realce al contexto de Oaxaca.

las mandamos a observar y los maestros las ponen a practicar... y ellas se confrontan y se enfrentan a situaciones muy difíciles porque no han tenido la experiencia frente a grupo.

antes de incorporarse a las actividades para realizar esta observación participativa, con ellas hacemos pequeñas situaciones de prácticas de observación..., por ejemplo, observar un ambiente, un ambiente áulico, un video, un ambiente familiar en un video, así un sonido y así, que ellas vayan observando qué sucede en el acto.

tienen que llevarse... guías de observación... y guiones de entrevista y tienen que hacer recorridos en la comunidad, para eso hay un previo de qué es lo que van hacer llegando comunidades, la presentación con el presidente municipal..., pero antes de eso nosotros [los maestros] tenemos que hacer una labor de ir a las comunidades que nos permiten estar en sus comunidades y qué es lo que van hacer, [y] el propósito de la observación.

REPRESENTANTE DE LA FECSM

“[Hacer] campañas de alfabetización, el otro es ayudar... a mejorar la imagen de la normal en las actividades académicas, culturales y demás”.

VOCERA DEL MURALISMO

me dio curiosidad el saber por qué esos murales o qué representaban.

Che Guevara, el subcomandante Marcos, Emiliano Zapata, el general Emiliano Zapata, éste fue el primer mural que observé al entrar a esta escuela y desde ese momento me empezó a causar curiosidad por saber quiénes eran esos personajes y el porqué estaban pintados en un mural en la institución.

las personas que elaboran los murales siempre, o en su mayoría, son estudiantes, son estudiantes de la misma institución, [pero también] son estudiantes que vienen de otras normales rurales, al igual organizaciones sociales, como lo es el colectivo El Zurdo.

ALUMNOS

En este rubro, la alumna de Panotla dijo que “aprendes la importancia de ser un buen docente”. La alumna de Amilcingo expresó que las prácticas escolares “impulsan nuestra creatividad... [y] autonomía”. Para el alumno de San Marcos, dichas prácticas son la “oportunidad que... permite tener nuevas experiencias”. Para el alumno de El Cedral, es necesario que haya “profesores preparados que tengan didáctica”. Para el alumno de El Quinto, es necesario, en actividades manuales, “promover talleres para la elaboración de material”, y en las prácticas escolares es “donde en realidad aprendes”. Para la alumna de Saucillo, “darle esa importancia a la artística como una asignatura para la imaginación..., [pues] he aprendido a realizar manualidades creativas... para que después nosotras aplicarlas en la primaria”. Para el alumno de Aguilera, las prácticas escolares son “formadoras... de maestros”.

El director de Cañada Honda demuestra, con cifras, que con el Plan de estudios 2012 el alumno de cuarto año está más tiempo en la escuela y la comunidad, en comparación con el de 1997. En las prácticas profesionales se despierta la curiosidad, se ponen en juego los conocimientos adquiridos y se desarrolla la creatividad a partir de las circunstancias, generalmente adversas para el óptimo desarrollo de la práctica profesional.

4.6. Actividades manuales y artísticas

En los inicios de las ENR y hasta la década de 1990, las actividades manuales y artísticas recibían un fuerte apoyo por parte de las autoridades educativas; ese respaldo se reflejaba en los planes y programas de estudio. Ahora, si bien están contempladas las actividades manuales y artísticas, no se le da el apoyo suficiente desde los puestos de dirección. No obstante, los alumnos, por iniciativa personal y grupal, desarrollan su creatividad a través de estas actividades (*ver tabla 7.32*).

Tabla 7.32 Escenarios y currículum del Plan de estudios 2012. Actividades manuales y artísticas

Directivo	<i>Cañada Honda</i> : “el fomentar nuestras tradiciones como país a través del folclor, a través de la poesía, a través de la actuación, a través del canto, cada año... [Están] vigentes esas tradiciones y esas costumbres que tenemos como cultura mexicana”.
Maestro	<i>Invest. de Tamazulápam</i> : “sobre la música como medio para sensibilizar y desarrollar la imaginación creativa”.
Alumnos	<i>Hecelchakán</i> : “que se implanten seguido porque éstas despiertan la habilidad de la asertividad de los alumnos..., desarrollan la habilidad del baile y de las artes y eso contribuye y apoya al momento de estar en campo...; casi no se desarrollan estas actividades, no hay un maestro en específico”.
	<i>Panotla</i> : “útiles para la formación del alumno..., desarrollan diversidad de competencias..., pero no se realizan puesto que los talleres se han cerrado, [existe] poco apoyo... por parte de los directivos”.
	<i>Amilcingo</i> : “que se equipen a las escuelas formadoras de maestros con los materiales necesarios..., no haya maestros suficientes para que éstas se lleven a cabo..., nos organizamos solas para realizar estas actividades, sin ayuda de profesores”.
	<i>El Quinto</i> : “se deben desarrollar más..., no se le da esa importancia a las artísticas..., se necesitan incluir más en el curso de Artística... como una asignatura para la imaginación y creatividad...; participan quienes tienen aptitudes..., [habrá que] promover talleres para la elaboración de material”.
	<i>Saucillo</i> : “nulas o escasas... por falta de apoyo sistemático...; arte no es accesible por estar pobre...; mejorar las expresiones e interpretaciones del docente”.

DIRECTIVOS

DIRECTOR DE CAÑADA HONDA

el fomentar nuestras tradiciones como país a través del folclor, a través de la poesía, a través de la actuación, a través del canto, cada año está la obligación... Las alumnas lo hacen con mucho entusiasmo, mucho compromiso, presentar un programa sociocultural donde se demuestra toda esta parte cultural de lo que ellas traen de región y hacer... y unirlo para seguir permaneciendo, haciendo vigentes esas tradiciones y esas costumbres que tenemos como cultura mexicana.

MAESTROS

INVEST. DE TAMAZULÁPAM

“sobre la música como medio para sensibilizar y desarrollar la imaginación creativa”.

Los alumnos, en el rubro “Escenarios y currículum del Plan de estudios 2102”, centraron más su discurso en la subcategoría de actividades manuales y artísticas.

ALUMNOS

Acerca de las actividades manuales y artísticas, el alumno de la normal de Hecelchakán considera que se deben “[implantar] seguido porque éstas despiertan la habilidad de la asertividad de los alumnos”. Además, dichas actividades “desarrollan la habilidad del baile y de las artes y eso contribuye y apoya al momento de estar en campo”. No obstante, “casi no se desarrollan estas actividades, no hay un maestro en específico”.

Para la alumna de Panotla, las actividades manuales y artísticas son “útiles para la formación del alumno [y] desarrollan diversidad de competencias, [pero] no se realizan puesto que los talleres se han cerrado”, además, existe “poco apoyo... por parte de los directivos”.

La alumna de Amilcingo propone “que se equipen a las escuelas formadoras de maestros con los materiales necesarios” y lamenta que “no haya maestros suficientes para que éstas se lleven a cabo”. Por lo tanto, expresa que ellas “[se organizan] solas para realizar estas actividades, sin ayuda de profesores”.

Los alumnos de El Cedral y San Marcos coinciden en que las actividades manuales y artísticas son escasas, no constantes y no se les da la difusión e importancia debida entre el alumnado de formación inicial.

El alumno de El Quinto expresa que las actividades manuales y artísticas “se deben desarrollar más..., no se le da esa importancia a las artísticas..., se necesitan incluir más en el curso de Artística... como una asignatura para la imaginación y creatividad”. Él dice que sólo “participan quienes tienen aptitudes”, por lo que propone “promover talleres para la elaboración de material”.

La alumna de Saucillo dijo que las actividades manuales y artísticas son “nulas o escasas... por falta de apoyo sistemático”, que el “arte no es accesible por estar pobre”, aunque ella ha “aprendido a realizar manualidades creativas” y propone “mejorar las expresiones e interpretaciones del docente” en este tipo de actividades.

El director de Cañada Honda y el maestro de Tamazulápam refieren a las cualidades que tiene el arte o las actividades artísticas, consideradas como mecanismos para reforzar las

tradiciones y sensibilizar la creatividad. En cambio, a los alumnos, en conjunto, les preocupa la escasez, el cierre de talleres o la falta de personal para desarrollar dichas actividades en su proceso de formación académica. Llamó la atención cuando la alumna de Saucillo señaló que el “arte no es accesible por estar pobre”.

4.7. Cantidad, contextualización y nivel cognitivo de los contenidos programáticos

La cantidad, contextualización y nivel cognitivo de los contenidos programáticos en el Plan de estudios 2012 están descontextualizados del medio rural, según se ha captado entre la comunidad de las ENR. Acerca de la evaluación, generalmente es de tipo cuantitativa y no cualitativa. En lo cuántico, a veces sólo se hace válida una parte del semestre para la acreditación de la materia. A pesar de que la mayoría de los planteles de las ENR tiene internado, las tutorías impulsadas dentro del Plan de estudios 2012, y específicamente los horarios de éstas, aún no tienen amplia respuesta entre el profesorado y alumnado (*ver tabla 7.33*).

Tabla 7.33 Escenarios y currículum del Plan de estudios 2012. Cantidad, contextualización y nivel cognitivo de los contenidos programáticos

Maestros	<i>Observ. y práctica de Tamazulápam</i> : “el Plan [1997] proponía directamente la observación participativa... y en este Plan nuevo [2012] ya no lo marca, y nosotros lo retomamos”.
	<i>Invest. de Tamazulápam</i> : “los estudiantes de siempre miran la lectura y la escritura, la enseñanza de las matemáticas hay un gran peso por la misma carga curricular de la formación en el nivel primaria, normalmente en la educación primaria se le da un peso muy importante a estas dos asignaturas y se le exige a las estudiantes que enseñen a leer, a escribir, que aprendan los números y a solucionar problemas matemáticos”.
Alumnos	<i>Hecelchakán</i> : “están relacionados adecuadamente, pero se deben guiar más por las necesidades que presentan los alumnos. Que se implanten más técnicas de trabajo y buen uso de contenidos”.
	<i>Panotla</i> : “contenidos: no tienen relación con los planes y programas”.
	<i>Amilcingo</i> : [el] “contenido viene muy avanzado en cuanto al grado cognitivo”.
	<i>El Cedral</i> : “asimilan a mi realidad contextual... [y dan] “habilidades de aprendizaje autónomo”.
	<i>El Quinto</i> : “que éstos sean más aplicables y te sirvan frente a grupo”.
	<i>Aguilera</i> : “alienados al sistema educativo internacional”.
	<i>Saucillo</i> : están “homogéneos y desfasados de la realidad de nuestro país”.

MAESTROS

OBSERV. Y PRÁCTICA DE TAMAZULÁPAM

el Plan [1997] proponía directamente la observación participativa en... los contextos y aunaba todavía el contexto marginado..., el contexto bilingüe incluso, las chicas tenían que conocer el contexto rural, el contexto urbano y contexto semi-urbano, el contexto marginado, el contexto bilingüe y en este Plan nuevo [2012] ya no lo marca, y nosotros lo retomamos, retomamos muchas características del Plan 1997..., ahorita no lo consideramos pero tampoco consideramos a pie juntillas el nuevo Plan 2012.

INVEST. DE TAMAZULÁPAM

los estudiantes de siempre miran la lectura y la escritura, la enseñanza de las matemáticas hay un gran peso por la misma carga curricular de la formación en el nivel primaria, normalmente en la educación primaria se le da un peso muy importante a estas dos asignaturas y se le exige a las estudiantes que enseñen a leer, a escribir, que aprendan los números y a solucionar problemas matemáticos, es donde el Plan de estudios de nivel primaria.

aquí hacemos más trabajo en esta intención, puesto que es el que nos permite encontrar una problemática situada en contexto y plantear alternativas de solución a través de una propuesta didáctica, normalmente... una propuesta pedagógica..., el hacer docente en su práctica de formación docente inicial en cuarto año, entonces, sí ha habido una práctica investigativa desde la etnografía y, la otra, desde la investigación acción, por la construcción de propuestas de un terreno de acción pedagógica que buscan transformar las condiciones en que está un grupo escolar”.

ALUMNOS

Respecto a los contenidos, el alumno de Hecelchakán dijo que “están relacionados adecuadamente, pero se deben guiar más por las necesidades que presentan los alumnos. Que se implanten más técnicas de trabajo y buen uso de contenidos”. Mientras que, para la alumna de Panotla, los “contenidos no tienen relación con los planes y programas”. Para la estudiante de Amilcingo, el “contenido viene muy avanzado en cuanto al grado cognitivo”.

En este sentido, la alumna de Saucillo expresó que los contenidos están “homogéneos y desfasados de la realidad de nuestro país”. Para el alumno de Aguilera, los contenidos están “alienados al sistema educativo internacional”. Para el alumno de El Cedral, los

contenidos “asimilan a mi realidad contextual [y dan] habilidades de aprendizaje autónomo”. El alumno de El Quinto expresó “que éstos sean más aplicables y te sirvan frente a grupo”.

En la subcategoría “Cantidad, contextualización y nivel cognitivo de los contenidos programáticos”, la maestra de Tamazulápam hace una comparación entre los planes de estudio de 1997 y 2012, y señala que en el primero se trabajaba la observación participante, la cual se soslaya en el segundo. El maestro de esa misma normal expresa que se ha reforzado sobre todo la enseñanza de Matemáticas y Español. Los alumnos no están tan convencidos del nivel de los contenidos programáticos, ya que los consideran de un nivel cognitivo avanzado, según lo expresó la alumna de Amilcingo, mientras que el alumno de Aguilera fue tajante al señalar que los contenidos están “alienados al sistema educativo internacional”.

4.8. Tipo de evaluación

Por lo general, en México se evalúa bajo la modalidad de evaluación cuantitativa o pruebas escritas con diferentes preguntas y tipos de respuestas. En cuanto a este tema, las ENR no son la excepción y dejan de lado la evaluación cualitativa. El tipo de evaluación de las ENR, con base en el cuestionario aplicado a los alumnos, dio información tanto de la evaluación que viven durante su carrera como la que se desarrolla en los centros escolares donde realizan observación y práctica profesional.

Por otro lado, consideramos que en los tipos de evaluación se tendrán que contemplar las salidas terminales que ofrece el nuevo Plan de estudios 2012 vigente. En la primera generación de egresados que salió con este Plan durante el verano de 2015, de las tres opciones de titulación: tesis, informe de prácticas y portafolio de evidencias, los alumnos prefirieron titularse bajo la modalidad de tesis. Razones son muchas, entre ellas, que tanto el profesorado como el alumnado no están preparados para asesorar ni desarrollar, respectivamente, el informe de prácticas ni el portafolio de evidencias. No obstante, en 2015 hubo casos de algunos estudiantes que optaron por estas dos modalidades de conclusión de estudios (*ver tabla 7.34*).

Tabla 7.34 Escenarios y currículum del Plan de estudios 2012. Tipo de evaluación

Alumnos	<i>Hecelchakán</i> : “que se evalúe más seguido... para estar en constante actualización y las escuelas normales rurales crezcan”.
	<i>Panotla</i> : “no es coherente con lo que menciona el plan y programa”.
	<i>San Marcos</i> : “nos permite reflexionar sobre nuestra práctica..., no se realizan evaluaciones estandarizadas..., nos evalúan unidades que no hemos abordado durante el semestre”.
	<i>El Cedral</i> : “son benévolas..., el sistema no evalúa las prácticas”.
	El Quinto: “sólo la calificación del tercer periodo cuenta...; debe mejorarse... [o] modificar el sistema de evaluación”.
	<i>Aguilera</i> : “directa a contenidos y... obliga a formar ciudadanos decadentes de pensar, y sólo evalúa resultados académicos”.
	<i>Saucillo</i> : “nos dan rangos para evaluar, pero nunca te dicen, tal vez el niño no cumple con el aprendizaje esperado porque tiene problemas familiares, de salud..., homogénea y cuantitativa”.

ALUMNOS

El alumno de la normal de Hecelchakán es de la postura “que se evalúe más seguido... para estar en constante actualización y las escuelas normales rurales crezcan”. El alumno de San Marcos expresa que la evaluación “nos permite reflexionar sobre nuestra práctica”. Pero a juicio de él “no se realizan evaluaciones estandarizadas”, además, “nos evalúan unidades que no hemos abordado durante el semestre”. Para el alumno de El Cedral, las evaluaciones “son benévolas”, sin embargo, “el sistema no evalúa las prácticas”.

Para el alumno de El Quinto, “sólo la calificación del tercer periodo cuenta” y, por lo tanto, la evaluación “debe mejorarse”, o de plano, “modificar el sistema de evaluación”. Para la alumna de Panotla, la evaluación “no es coherente con lo que menciona el plan y programas”, no obstante, también ella expresó que la evaluación “es justa y propia a las actividades que se realizan”. Para la alumna de Saucillo, las autoridades, “nos dan rangos para evaluar, pero nunca te dicen, tal vez el niño no cumple con el aprendizaje esperado porque tiene problemas familiares, de salud, etc.”, para ella, la evaluación es “homogénea y cuantitativa”. Para el joven de la normal de Aguilera, la evaluación está enfocada, o “directa a contenidos y... obliga a formar ciudadanos decadentes de pensar, y sólo evalúa resultados académicos”.

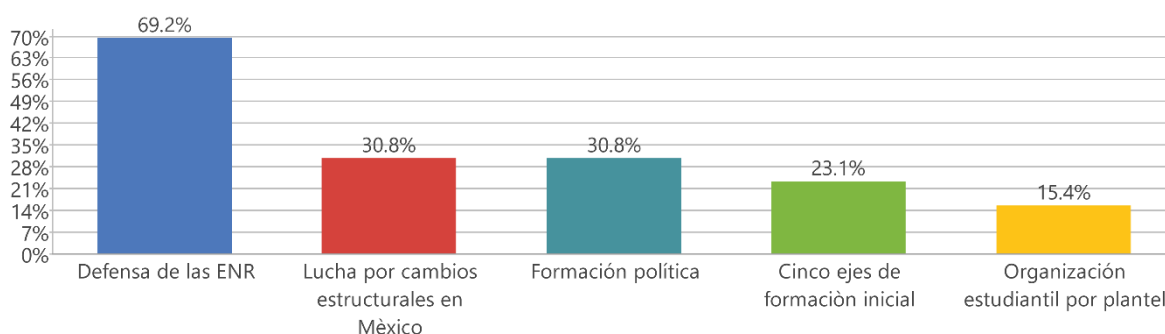
Los alumnos expresan que sólo se evalúa la parte cuantitativa, por lo tanto, es parcial, y se lleva al extremo, ya que el alumno de El Quinto señala que sólo la calificación del tercer parcial cuenta. De acuerdo con el alumno de El Cedral, tampoco se evalúan las prácticas escolares. Llama la atención que la alumna de Saucillo se queja ante la falta de entrenamiento sobre evaluación a nivel primaria; a juicio de ella, no se trabaja con sus profesores los problemas familiares de los niños durante su proceso de evaluación.

5. La FECSM en la formación inicial

En este apartado se precisan las siguientes subcategorías: formación política; lucha por cambios estructurales en México; organización estudiantil por plantel; cinco ejes de formación inicial, y defensa de las ENR. La representante estudiantil de la FECSM de Panotla habló principalmente de los subcódigos “Cinco ejes de formación inicial”, “Organización estudiantil por plantel” y “Defensa de las ENR” (*ver fig. 7.11*). La FECSM participa, junto con las autoridades formales, en el cogobierno de la mayoría de las ENR. Desde su aparición en 1935, la FECSM desempeña un papel protagónico en la organización interna de esos planteles, salvo en las normales de El Quinto, Sonora, y El Cedral, San Luis Potosí, donde “formalmente” no tienen representación.

La FECSM es importante en la formación inicial desde el punto de vista informal, esto es, por conducto de los ejes de formación inicial; particularmente la actividad de la FECSM, centrada en los ejes político y productivo, hace a la formación inicial del profesorado en las ENR única en el normalismo mexicano y en el sistema de educación superior de México.

Hemos dicho en líneas precedentes que, desde la década de 1940, que coincide con la llegada de gobiernos cargados hacia la derecha política, hasta 2014, la comunidad normalista ha defendido constantemente la permanencia de las ENR. Además, quien ha jugado un papel protagónico en este rubro indiscutiblemente ha sido la FECSM. De ahí que en el conjunto de todos los informantes (*ver gráfica 7.41*) se observa que éstos se inclinaron más, en primera instancia, por la subcategoría “Defensa de las ENR”. Los embates del poder político y económico en contra del proyecto de las ENR evidencian la inclinación de los informantes clave por esta subcategoría.

Gráfica 7.41 La FECSM en la formación inicial, según todos los informantes

5.1. Formación política

Las tareas esenciales que la FECSM realiza consisten en sensibilizar a los alumnos de primer ingreso en la vida del internado de las ENR y en dar una formación política a sus compañeros alumnos, mediante pláticas o seminarios libres sobre marxismo y política en general que el Comité de Orientación Política (COPI) imparte en las tardes, particularmente a estudiantes del primer año de la carrera (ver tabla 7.35).

Tabla 7.35 La FECSM en la formación inicial. Formación política

Directivos	<i>Cañada Honda</i> : “Por ejemplo, los 5 ejes, yo ahí te puedo decir que sí..., porque van formados de una manera más integral... un nivel de conciencia distinto, con una preocupación no solamente en lo educativo sino en lo cultural, en lo social, en lo económico..., si un maestro no lleva esa formación, no estamos hablando de un maestro, de un profesor, estamos hablando de un transmisor de conocimientos”.
	<i>Saucillo</i> : “estas instituciones pertenecen a una federación de estudiantes que tiene una característica que son estudiantes campesinos, que son estudiantes con ideologías socialistas”.
Maestro	<i>San Marcos</i> : “la ventaja de nuestra escuela es que muchos políticos del estado de Zacatecas han egresado de esta institución”.
Rep. de la FECSM	“la función del COPI es preparar políticamente a las compañeras... “la principal función del COPI es enseñarnos a defendernos pero con argumentos”.
Alumno	<i>Amilcingo</i> : “Preparación y experiencia en esta escuela”.

DIRECTIVOS**DIRECTOR DE CAÑADA HONDA**

Por ejemplo, los 5 ejes, yo ahí te puedo decir que sí..., porque van formados de una manera más integral... un nivel de conciencia distinto, con una preocupación no solamente en lo educativo sino en lo cultural, en lo social, en lo económico, si un maestro no lleva esa formación, no estamos hablando de un maestro, de un profesor, estamos hablando de un transmisor de conocimientos.

DIRECTORA DE SAUCILLO

“estas instituciones pertenecen a una federación de estudiantes que tiene una característica que son estudiantes campesinos, que son estudiantes con ideologías socialistas”.

MAESTROS**EL DE MAYOR ANTIGÜEDAD DE SAN MARCOS**

la ventaja de nuestra escuela es que muchos políticos del estado de Zacatecas han egresado de esta institución, por ejemplo, en la actualidad, nada más para decirle... tanto en el sindicato como en la secretaría de educación, hay puestos muy importantes ocupados por [egresados]... Esta escuela tenía 11 presidentes municipales del estado de Zacatecas, entonces la escuela aporta mucho a la política del Estado.

REPRESENTANTE DE LA FECSM

la función del COPI es preparar políticamente a las compañeras..., es que los maestros rurales somos hechos para apoyar a la comunidad..., para enseñarles a luchar por sus derechos.

la principal función del COPI es enseñarnos a defendernos pero con argumentos y oportunidades para que no nos den vuelta a situaciones que por derecho nos corresponde.

ALUMNOS

Para la alumna de Amilcingo es fundamental la “preparación y experiencia en esta escuela”.

Dentro de los cinco ejes de formación del profesorado, aceptados en los hechos por la comunidad normalista, mas no establecidos formalmente en el Plan de estudios

correspondiente, el eje político es el de mayor peso, al menos para la FECSM, quien lo organiza y ejecuta en los catorce planteles donde tiene presencia e influencia por medio del COPI, el cual prepara políticamente al estudiantado. Este eje, junto con los cuatro restantes, ya trabajados en líneas precedentes, permite consolidar una formación integral. Las ENR son semilleros de creación de políticos que posteriormente actuarán en sus respectivas entidades federativas o a nivel nacional, según lo han expresado los informantes anteriores.

5.2. *Lucha por cambios estructurales en México*

La lucha por cambios estructurales en México es una vertiente históricamente presente en las ENR de México, porque los estudiantes en formación inicial frecuentemente se articulan, desde la educación, con otras causas del pueblo a favor de la justicia social; esta praxis política ha dividido a la sociedad mexicana: la derecha política se sirve de esto para desprestigiar el proyecto educativo de las ENR; en cambio, la izquierda política nacional ve en estos jóvenes un aliado a favor de cambios estructurales de México (ver *tabla 7.36*).

Tabla 7.36 La FECSM en la formación inicial. Lucha por cambios estructurales en México

Representante de la FECSM	“generando la conciencia para formar parte del comité y para que a las otras compañeras se les siga inculcando esto”.
Vocera del muralismo	“los murales... te transmiten esas ganas de salir adelante como estudiante y el querer hacer algo por tu país, el querer mejorar las condiciones de vida de muchas personas”.
Alumnos	<i>Aguilera</i> : “te enseñan que resultados y cambios sociales en mejora del pueblo van de la mano”.
	<i>Saucillo</i> : “[pretende] ser una maestra excelente que pueda apoyar a mis niños y que pueda aportar algo para realizar un cambio en esta sociedad absurda en la que vivimos”.

REPRESENTANTE DE LA FECSM

“generando la conciencia para formar parte del comité y para que a las otras compañeras se les siga inculcando esto”.

VOCERA DEL MURALISMO

en los murales el principal objetivo es destacar la lucha, la luchas de clase proletariada porque mencionan un poco lo que es nuestra institución desde sus inicios, se formó a base de lucha para brindar educación a hijos de campesinos, entonces en su mayoría representan la lucha tanto de las normales rurales que a través de la historia han tenido un gran impacto como también de la clase obrera y de la clase proletariada, entonces la mayoría de nuestros murales representan eso: el maestro rural, las maestras rurales, que nosotras vamos a ser en un futuro, eso es lo que representan los murales.

sí, es muy, muy importante o desde mi punto de vista consideró que sí es muy importante seguir preservando estos murales porque todos aquellos tienen un porqué..., te transmiten esas ganas de salir adelante como estudiante y el querer hacer algo por tu país, el querer mejorar las condiciones de vida de muchas personas.

esta institución, la cual forma maestras, las cuales esperamos y pretendemos hacer un cambio, educar a los niños, a los jóvenes del mañana, educar a los jóvenes que pueden cambiar a nuestro México, entonces esperamos que sí siga preservando y pues de igual manera nuestros murales van a seguir y se van a seguir pintando más, vamos a seguir expresando todo aquello que sentimos y todo aquello que queremos dar a conocer.

ALUMNOS

La alumna de Saucillo matiza que pretende “ser una maestra excelente que pueda apoyar a [sus] niños y que pueda aportar algo para realizar un cambio en esta sociedad absurda en la que vivimos”. El alumno de Aguilera expresa, mediante las evaluaciones, que “te enseñan que resultados y cambios sociales en mejora del pueblo van de la mano”.

En la subcategoría “Lucha por cambios estructurales en México”, encontramos sobre todo lo expresado por los diferentes alumnos, quienes en conjunto señalan la relación que existe entre educación y cambios estructurales, es decir, usar la educación para contribuir a establecer cambios estructurales de México en el contexto de injusticia contra los pobres del medio rural particularmente.

5.3. Organización estudiantil por plantel

Cada plantel tiene su propia dinámica de trabajo, a partir de las directrices políticas marcadas por la dirección nacional de la FECSM, en donde permanentemente los estudiantes se están auxiliando entre planteles y la FECSM misma (*ver tabla 7.37*).

Tabla 7.37 La FECSM en la formación inicial. Organización estudiantil por plantel

Representante de la FECSM	“la función del COPI es preparar políticamente a las compañeras..., es enseñarnos a defendernos pero con argumentos y oportunidades”.
Alumno	Saucillo: “interrumpimos prácticas por nuestra organización”.

REPRESENTANTE DE LA FECSM

la función del COPI es preparar políticamente a las compañeras..., los maestros rurales somos hechos para apoyar a la comunidad..., para enseñarles a luchar por sus derechos.

la principal función del COPI... es enseñarnos a defendernos pero con argumentos y oportunidades para que no nos den vuelta a situaciones que por derecho nos corresponden.

“¿por qué no mandaste a las de tercero [en apoyo a Ayotzinapa] que ya participaron en un movimiento?”, que fue el de Tiripetío en el 2012, la situación... era la misma... Porque las compañeras de segundo y de tercero... [estaban en] sus jornadas de práctica y... con la cabeza de cuarto [alumnas del último año de la carrera] ya no se cuenta.

ALUMNOS

La alumna de Saucillo dice que cuando ellas están en prácticas “interrumpimos prácticas por nuestra organización”.

En la subcategoría “Organización estudiantil por plantel”, la función del COPI es preparar al estudiantado para que se puedan defender, pero con argumentos. Sin embargo, la organización estudiantil quita mucho tiempo, a tal grado que, cuando los alumnos están en prácticas de campo, tienen que interrumpirlas y regresar a su respectiva escuela normal para estar presentes y atender algún asunto en asamblea general, bajo la directriz centralizada de la FECSM. Cabe señalar que esta organización político-estudiantil es una instancia inspirada en el marxismo-leninismo.

5.4. Cinco ejes de formación inicial

Asimismo, desarrollan el resto de los cinco ejes de formación inicial del profesorado cuando la existencia o permanencia de las ENR se encuentra en entredicho; igualmente cuando existen problemas locales y nacionales de envergadura, pues los integrantes de la FECSM se articulan con la comunidad local y con otras organizaciones sociales de alcance nacional para un México más justo (*ver tabla 7.38*).

Tabla 7.38 La FECSM en la formación inicial. Cinco ejes de formación inicial

Directivo	<i>Cañada Honda</i> : “[De] los 5 ejes, yo ahí te puedo decir que sí..., porque van formados de una manera más integral con un desenvolvimiento..., un nivel de conciencia distinto, con una preocupación no solamente en lo educativo sino en lo cultural, en lo social, en lo económico”.
Rep. de la FECSM	“la función del COPI es preparar políticamente a las compañeras..., el reto... es la persistencia de la de las normales rurales, lograr la permanencia..., buscar lo que es la permanencia o la existencia de las escuelas rurales”.
Alumna	<i>Panotla</i> : “que en ocasiones no comprendan la situación del sistema de internado y sobre todo de la escuela normal rural que se rige por 5 ejes”.

DIRECTIVOS

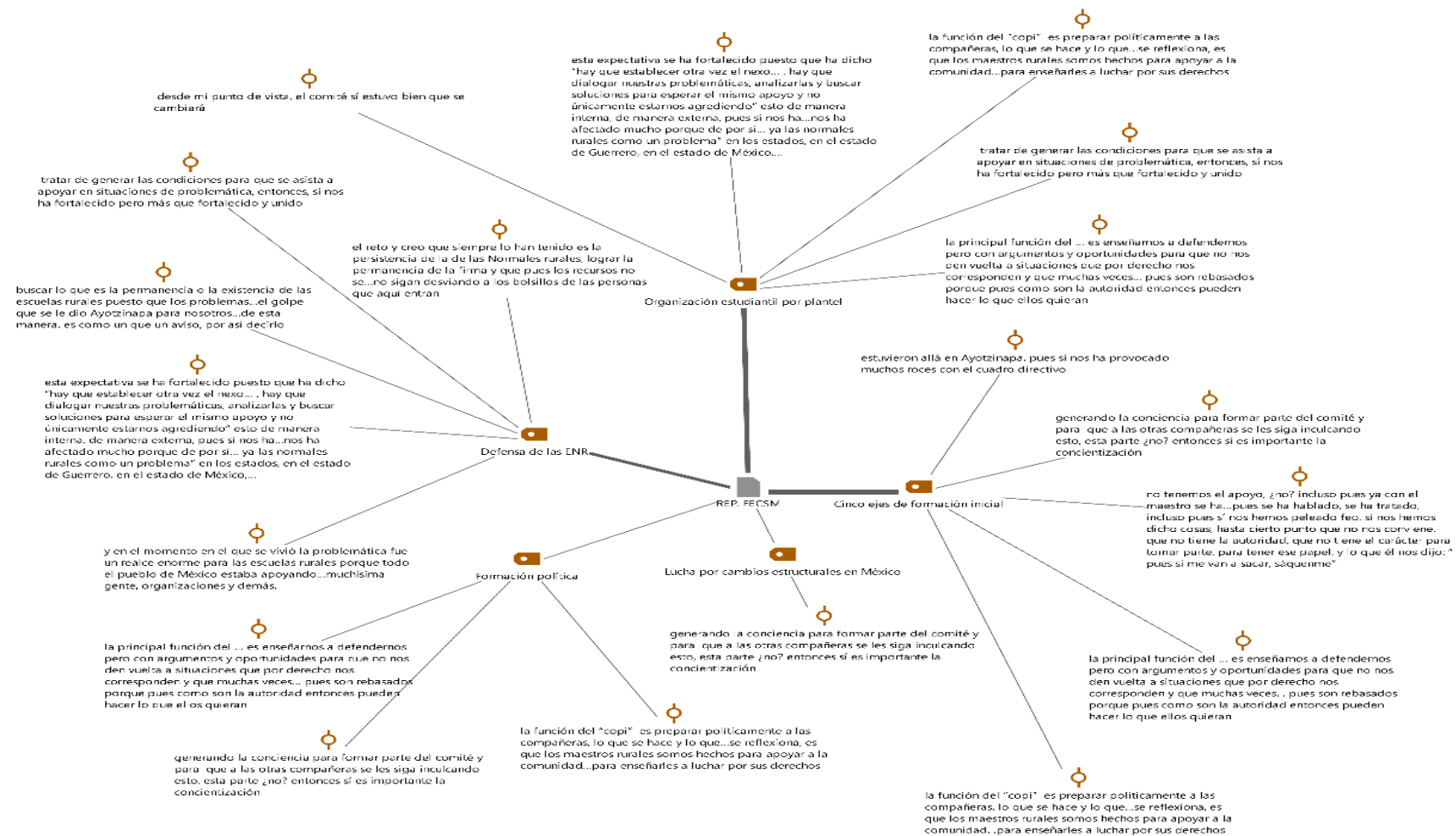
DIRECTOR DE CAÑADA HONDA

[De] los 5 ejes, yo ahí te puedo decir que sí..., porque van formados de una manera más integral con un desenvolvimiento..., un nivel de conciencia distinto, con una preocupación no solamente en lo educativo sino en lo cultural, en lo social, en lo económico, si un maestro no lleva esa formación, no estamos hablando de un maestro, de un profesor, estamos hablando de un transmisor de conocimientos.

Al plasmar en un mapa de subcódigos las expresiones dichas por la representante estudiantil de la FECSM en Panotla, se obtiene que están asociadas o tienden más a estar en los subcódigos “Cinco ejes de formación inicial” y “Organización estudiantil por plantel”, en ese orden respectivo de importancia. La representante, en el primer subcódigo, refiere a la importancia de generar conciencia (política) y enseñar a que la compañera estudiante sepa defenderse ante el otro, que puede ser la propia autoridad del plantel; en el segundo subcódigo, se muestra a favor de la renovación de los comités estudiantiles (periódicamente, cada año), además de reestablecer los nexos con las otras

ENR en el contexto de los acontecimientos de Iguala de 2014, por lo tanto, en continuar con el apoyo hacia aquellas escuelas normales que lo requieran (*ver fig. 7.11*).

Fig. 7.11 Mapa de subcódigos de la FECSM en la formación inicial



REPRESENTANTE DE LA FECSM

la función del COPI es preparar políticamente a las compañeras..., los maestros rurales somos hechos para apoyar a la comunidad..., para enseñarles a luchar por sus derechos.

la principal función del COPI es enseñarnos a defendernos pero con argumentos y oportunidades para que no nos den vuelta a situaciones que por derecho nos corresponden.

el reto y creo que siempre lo han tenido es la persistencia de las normales rurales, lograr la permanencia de la firma [ENR] y que los recursos [económicos]... no sigan desvi[á]ndo[se] a los bolsillos de las personas que aquí entran.

ALUMNOS

La alumna de Panotla, al referirse a sus maestros con relación a los cinco ejes, dijo “que en ocasiones no comprend[e]n la situación del sistema de internado y sobre todo de la escuela normal rural que se rige por 5 ejes”.

Los cinco ejes de formación inicial van más allá del terreno educativo, por lo que se abocan igualmente a otros terrenos, como el cultural, productivo, deportivo, artístico y político. Por esta razón, el egresado de esta modalidad educativa es único, mas no excepcional, en el sistema de formación inicial del profesorado en México. Sin embargo, según algunos alumnos, como la joven de Panotla, el responsable de la formación inicial, contradictoriamente, no comprende que el estudiantado de las ENR, además de estar bajo régimen de internado, se rige por los cinco ejes de formación inicial.

5.5. Defensa de las ENR

Después del mandato de Lázaro Cárdenas (1934-1940), los sucesivos gobiernos y grupos de poder de derecha han amenazado permanentemente con el cierre de las ENR. Desde entonces, existe una alerta y actitud a la defensiva por parte de las siguientes generaciones de estudiantes normalistas, quienes luchan para las ENR continúen al servicio de las comunidades rurales de México (*ver tabla 7.39*).

Tabla 7.39 La FECSM en la formación inicial. Defensa de las ENR

Maestro	<i>San Marcos</i> : “cuando hay inconformidades, cuando hay momentos difíciles en las normales, que siempre ha habido en toda la historia, ellos participan, cada manifestación hasta la capital, apoyan a otras normales y van hasta Ayotzinapa, Amilcingo, Oaxaca, Chiapas”.
Representante de la FECSM	“tratar de generar las condiciones para que se asista a apoyar en situaciones de problemática, entonces, sí nos ha fortalecido pero más que fortalecido [nos ha] unido”.
Alumnos	<i>Hecelchakán, Panotla, Amilcingo, San Marcos</i> : Continuar.
	<i>El Cedral, El Quinto</i> : Transformación.
	<i>Saucillo</i> : “ser una maestra excelente que pueda apoyar a mis niños y que pueda aportar algo para realizar un cambio en esta sociedad absurda en la que vivimos”.

MAESTROS**EL DE MAYOR ANTIGÜEDAD DE SAN MARCOS**

“cuando hay inconformidades, cuando hay momentos difíciles en las normales, que siempre ha habido en toda la historia, ellos participan, cada manifestación hasta la capital, apoyan a otras normales y van hasta Ayotzinapa, Amilcingo, Oaxaca, Chiapas”.

REPRESENTANTE DE LA FECSM

tratar de generar las condiciones para que se asista a apoyar en situaciones de problemática, entonces, sí nos ha fortalecido pero más que fortalecido [nos ha] unido.

esta expectativa se ha fortalecido puesto que ha dicho “hay que establecer otra vez el nexo..., hay que dialogar nuestras problemáticas, analizarlas y buscar soluciones para esperar el mismo apoyo y no únicamente estarnos agrediendo”, esto de manera interna, de manera externa, pues sí... nos ha afectado mucho porque de por sí... ya las normales rurales... [ya son] un problema... en el estado de Guerrero, en el estado de México.

si la normal... [hace] una actividad, el pueblo se va encima de la normal, también esa parte nos ha debilitado un poco.

y en el momento en el que se vivió la problemática [de Ayotzinapa] fue un realce enorme para las escuelas rurales porque todo el pueblo de México estaba apoyando... muchísima gente, organizaciones y demás.

buscar lo que es la permanencia o la existencia de las escuelas rurales puesto que los problemas..., el golpe que se le dio a Ayotzinapa para nosotros... es como... un aviso, por así decirlo.

el reto y creo que siempre lo han tenido [las ENR] es la persistencia de las normales rurales, lograr la permanencia de la firma [ENR] y que pues los recursos [económicos] no sigan desvi[á]ndo[se] a los bolsillos de las personas que aquí entran.

ALUMNOS

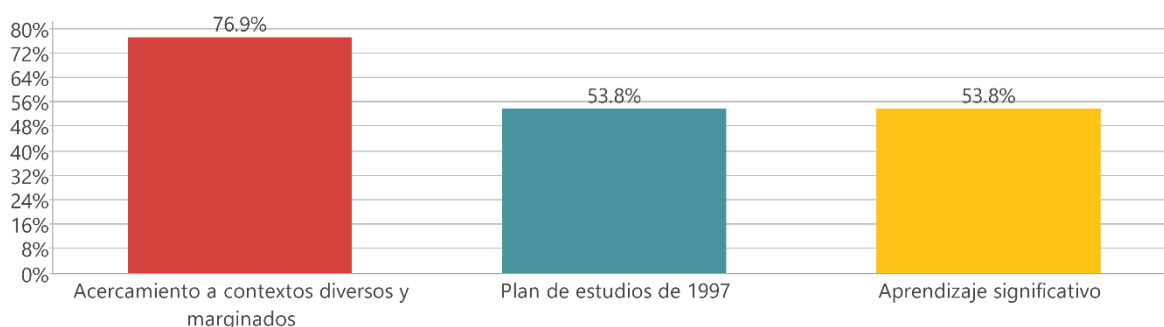
Los alumnos de Hecelchakán, Panotla, Amilcingo, San Marcos y Saucillo están a favor de que continúen las ENR porque, como lo indica la alumna de Saucillo, “ser una maestra excelente que pueda apoyar a mis niños y que pueda aportar algo para realizar un cambio en esta sociedad absurda en la que vivimos”. En cambio, los alumnos de las ENR de El Cedral y El Quinto están por la transformación de este tipo de escuelas.

En la defensa de las ENR, en general, la comunidad normalista está consciente de que, cuando una de las ENR está en peligro y requiere del apoyo de las otras escuelas, sus alumnos, ya sea en comisiones o en grupos completos, se trasladarán hacia la ENR en peligro para brindarle su apoyo. Porque la idea es que esta modalidad educativa continúe o se transforme como opción a favor de los jóvenes del medio rural.

6. Observación y prácticas escolares

Este rubro abarca las siguientes subcategorías: Plan de estudios de 1997; acercamiento a contextos diversos y marginados, y aprendizaje significativo.

En esta categoría, los informantes clave insistieron en la necesidad de partir del contexto marginal donde los alumnos realizarán la observación y las prácticas escolares. De hecho, consideran que todo alumno en formación necesita fundamentalmente practicar en este tipo de contextos para constituir una formación integral como futuros docentes (*ver gráfica 7.42*).

Gráfica 7.42 Observación y prácticas escolares, según todos los informantes

6.1. Plan de estudios de 1997

El presente trabajo se enmarca en el proceso de transición de la conclusión del Plan de estudios 1997, elaborado para aspirantes a profesores de educación primaria, y el vigente, el de 2012. En términos generales, existe una especie de nostalgia por retomar el Plan de estudios 1997, además, la comunidad normalista se inclina más por las prácticas escolares para estudiantes de cuarto y último año de la carrera que se realizaban durante todo un año, a diferencia del Plan actual, que sólo contempla un semestre para que los futuros maestros tengan la oportunidad de estar frente a grupo (*ver tabla 7.40*).

Tabla 7.40 Observación y prácticas escolares. Plan de estudios de 1997

Maestros	<i>Observ. y práctica de Tamazulápam:</i> el Plan [de 1997] proponía directamente la observación participativa... en los contextos y aunaba todavía el contexto marginado... y nosotros lo retomamos, retomamos muchas características del Plan 1997”.
	<i>Invest. de Tamazulápam:</i> “en la CNTE, su rebeldía ante los planes y programas de estudio, es un lugar muy fuerte para la experimentación”.
Alumnos	<i>Amilcingo:</i> “retomarán las prácticas como el Plan de 1997”.
	<i>El Cedral:</i> “para la observación son muy pocos días”.
	<i>Saucillo:</i> “Hacen falta más”.

MAESTROS

OBSERV. Y PRÁCTICA DE TAMAZULÁPAM

el Plan [de 1997] proponía directamente la observación participativa... en los contextos y aunaba todavía el contexto marginado... el contexto bilingüe incluso, las chicas

tenían que conocer el contexto rural, el contexto urbano y contexto semi-urbano, el contexto marginado... y en este Plan nuevo [2012] ya no lo marca, y nosotros lo retomamos, retomamos muchas características del Plan 1997.... No... consideramos a pie juntillas el nuevo Plan 2012.

nosotros tenemos que adecuarlo [Plan 2012] a las condiciones de nuestras alumnas, específicamente porque no, no podemos llevarlo tal cual como dice porque las condiciones de una escuela normal con otras, son muy diferentes.

INVEST. DE TAMAZULÁPAM

en la CNTE, su rebeldía ante los planes y programas de estudio, es un lugar muy fuerte para la experimentación, en Oaxaca no podemos compararla con otras entidades federativas porque la misma sección 22 da cobertura para que no me pueda hacer mucho o no haga nada, depende del docente.

ALUMNOS

Amilcingo: “retomarán las prácticas como el Plan de 1997”.

El Cedral: “para la observación son muy pocos días”.

Saucillo: “Hacen falta más”.

6.2. Acercamiento a contextos diversos y marginados

La observación y las prácticas escolares (profesionales) complementan el proceso de formación inicial realizado en cada uno de los planteles de las ENR; autoridades, docentes y alumnos coinciden por separado en la necesidad de realizar estas actividades como parte de la formación de los futuros profesores que se desempeñarán en el medio rural (*ver tabla 7.41*).

Tabla 7.41 Observación y prácticas escolares. Acercamiento a contextos diversos y marginados

Directivo	<i>Saucillo</i> : “Son los primeros acercamientos que las alumnas tienen”.
Maestros	<i>Observ. y práctica de Tamazulápam</i> : “son alumnas que viven en contextos rurales, la mayoría son de contextos muy marginados y rurales, consideramos que la labor del docente tiene que estar encaminada a los contextos rurales”.
	<i>Investigador Tamazulápam</i> : “aquí hacemos más trabajo en esta intención puesto que es el que nos permite encontrar una problemática situada en contexto y plantear alternativas de solución a través de una propuesta didáctica, normalmente... una propuesta pedagógica”.
Representante de la FECSM	“campañas de alfabetización, el otro es ayudar... a mejorar la imagen de la normal en las actividades académicas, culturales y demás”.
Alumnos	<i>Hecelchakán</i> : “Que ayudan cuando se presenta algún problema”.
	<i>Panotla</i> : “Las prácticas en contextos marginados, experiencias inolvidables”.
	<i>San Marcos</i> : “Que se realicen talleres en los que desarrollemos habilidades artísticas que podamos trabajar con nuestros grupos de prácticas”.
	<i>El Cedral</i> : “asimilan a mi realidad contextual..., debería darse más tiempo a la observación..., nos han enviado a distintos contextos”.
	<i>El Quinto</i> : “Aumentar el tiempo de los periodos de práctica. Las prácticas realizadas en la escuela primaria”.
	<i>Aguilera</i> : “reflexionar sobre quiénes son los que degradan al pueblo”.

DIRECTIVOS**DIRECTORA DE SAUCILLO**

“Son los primeros acercamientos que las alumnas tienen”.

MAESTROS**OBSERV. Y PRÁCTICA DE TAMAZULÁPAM**

son alumnas que viven en contextos rurales, la mayoría son de contextos muy marginados y rurales, consideramos que la labor del docente tiene que estar encaminada a los contextos rurales.

la cultura y que están en el proceso de rescate de algunas tradiciones, por eso las mandamos a cuatro comunidades donde específicamente una comunidad elabora el queso y el quesillo de manera artesanal, en la otra comunidad donde existen las artesanías del bordado tradicional de blusas, en otra comunidad donde hacen artesanías a partir del... los palos del árbol, de este árbol muy común en la comunidad que se

llaman San Martín Tilcajete, hacen artesanías, los alebrijes, y otra comunidad donde hacen el tejaque.

ellas en este primer semestre se fueron en dos momentos importantes para observar la tradición de las *fiestas patrias*, vivieron en la comunidad 11 días, de este viernes, sábado y domingo y todos los días, domingo a domingo y otros días más para que vieran cómo se organiza una comunidad y cómo festejan estas fechas importantes... y posteriormente fueron en otro momento cuando cayó el día del Día de Muertos, la festividad del Día de Muertos. Hicieron también una serie de entrevistas, observaciones [de] estos dos momentos, para ello pues se les dota de información ...de cómo detectar a un informante clave, cómo hacer una entrevista formal e informal, de qué manera podemos observar participativamente.

nosotros tenemos que adecuarlo a las condiciones de nuestras alumnas, específicamente porque no, no podemos llevarlo tal cual como dice porque las condiciones de una escuela normal con otras, son muy diferentes.

el Plan 1997 me pareció importante porque marcaba otros contextos... ellas conocieran cómo es el contexto bilingüe y en este Plan [2012] no lo marca.

INVEST. DE TAMAZULÁPAM

para mí primero la investigación es un acercamiento a la realidad a partir de su problematización, yo no puedo hablar de la investigación si no hay algo que me preocupa.

aquí hacemos más trabajo en esta intención puesto que es el que nos permite encontrar una problemática situada en contexto y plantear alternativas de solución a través de una propuesta didáctica, normalmente... una propuesta pedagógica.

aquí prácticamente las ideas que tenemos y hemos estado reforzando es la posibilidad de construir problemáticas investigativas para que terminen en tesis.

REPRESENTANTE DE LA FECSM

“campañas de alfabetización, el otro es ayudar... a mejorar la imagen de la normal en las actividades académicas, culturales y demás”.

ALUMNOS

Hecelchakán: “Que ayudan cuando se presenta algún problema”.

Panotla: “Las prácticas en contextos marginados, experiencias inolvidables”.

San Marcos: “Que se realicen talleres en los que desarrollemos habilidades artísticas que podamos trabajar con nuestros grupos de prácticas”.

El Cedral: “asimilan a mi realidad contextual... debería darse más tiempo a la observación... nos han enviado a distintos contextos”.

El Quinto: “Aumentar el tiempo de los periodos de práctica. Las prácticas realizadas en la escuela primaria”.

Aguilera: “reflexionar sobre quiénes son los que degradan al pueblo”.

La maestra de Observación y práctica profesional de la ENR de Tamazulápam muestra, como derivado del trabajo de campo, que las alumnas se forman también en una labor de investigación de campo al observar y hacer entrevistas a informantes clave de las comunidades donde realizan sus actividades escolares, dentro y fuera del salón de prácticas escolares.

6.3. Aprendizaje significativo

Junto a las escuelas multigrado, el aprendizaje significativo es una prioridad para los actores involucrados o estudiantes en formación inicial desarrollarlo durante la observación y prácticas escolares, ya que las experiencias vividas ahí articulan lo visto en clase con la realidad (*ver tabla 7.42*).

Tabla 7.42 Observación y prácticas escolares. Aprendizaje significativo

Directivo	<i>Cañada Honda</i> : “si la alumna no se va a la práctica real, difícilmente va a poner en juego lo que se vio teóricamente con lo que sucede en el aula, con lo que sucede con los niños, con lo que sucede con los padres de familia, con los maestros y con el entorno mismo que nos rodea”.
Maestra	<i>Observ. y práctica de Tamazulápam</i> : “antes de incorporarse a las actividades para realizar esta observación participativa, con ellas hacemos pequeñas situaciones de prácticas de observación”.
Alumnos	<i>San Marcos</i> : “Tener la perspectiva constructiva del aprendizaje en los alumnos”.
	<i>El Cedral</i> : “asimilan a mi realidad contextual”.
	<i>El Quinto</i> : “Es donde en realidad aprendes. Las prácticas realizadas en la escuela primaria”.
	<i>Saucillo</i> : “El acercamiento con los niños, aprendes mucho de ellos”.

DIRECTIVOS**DIRECTOR DE CAÑADA HONDA**

Cuando la alumna se va a una escuela, se va a una comunidad... y se va el grupo, ahí es donde se pone verdaderamente en juego y puede problematizar el aprendizaje, puede convertirlo en un estudio, en un sentido de ver qué es lo que es necesario hacer, si la alumna no se va a la práctica real, difícilmente va a poner en juego lo que se vio teóricamente con lo que sucede en el aula, con lo que sucede con los niños, con lo que sucede con los padres de familia, con los maestros y con el entorno mismo que nos rodea.

MAESTROS**OBSERV. Y PRÁCTICA DE TAMAZULÁPAM**

consideramos unas escuelas, unas comunidades, donde prevalecía la parte artesanal, actividades económicas que dan realce al contexto de Oaxaca.

antes de incorporarse a las actividades para realizar esta observación participativa, con ellas hacemos pequeñas situaciones de prácticas de observación, incluso, por ejemplo, observar un ambiente, un ambiente áulico, un video, un ambiente familiar en un video, así un sonido y así, que ellas vayan observando qué sucede en el acto.

previo a..., y entonces, damos como unos ejemplos, algunas experiencias que hemos tenido de lo importante que es estar en una comunidad y que tenemos que ser

observadoras neutrales porque no podemos estar ni a favor ni en contra de una actividad que a lo mejor no nos parezca porque hay ciertas costumbres que... no podemos estar de acuerdo, pero tampoco podemos decir que se haga esta manera porque vamos a involucrarnos en las comunidades que no es nuestra comunidad.

ALUMNOS

San Marcos: “Tener la perspectiva constructiva del aprendizaje en los alumnos”.

El Cedral: “asimilan a mi realidad contextual”.

El Quinto: “Es donde en realidad aprendes. Las prácticas realizadas en la escuela primaria”.

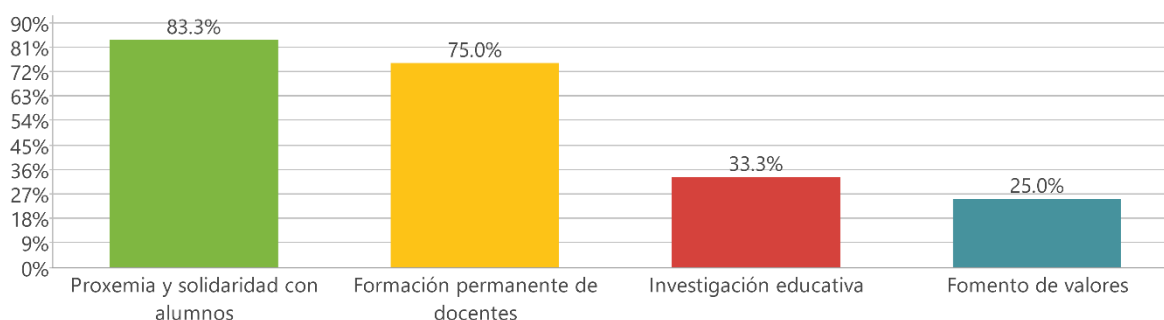
Saucillo: “El acercamiento con los niños, aprendes mucho de ellos”.

7. Formador de formación inicial

Para los formadores de formación inicial se hace hincapié en las siguientes subcategorías: fomento de valores; investigación educativa; formación permanente de docentes, y proxemia y solidaridad con alumnos.

Los informantes clave expresaron ideas centradas más en proxemia y solidaridad con alumnos (*ver gráfica 7.43*). Los maestros resaltaron el acompañamiento que ellos hacen a favor de los alumnos de formación inicial; en cambio, sólo algunos alumnos dijeron recibir apoyo de sus maestros en actividades artísticas y tutorías.

Gráfica 7.43 Formador de formación inicial, según todos los informantes



7.1. Fomento de valores

El formador de la formación inicial remite al profesor frente al grupo en las ENR; es el profesorado que durante los años veinte y treinta del siglo XX fue perseguido por sus ideas liberales y socialistas (ante todo anticlericales) en aquellas comunidades donde el Estado mexicano brindaba educación normalista y buscaba, con el conjunto de valores de la sociedad occidental, acercar a hijos de campesinos, amerindios y gente pobre de las comunidades rurales a las “bondades” de la civilización europea. Así, con esta modalidad educativa, se ha procurado fomentar valores, camino a conformar una identidad nacional posrevolucionaria.

Los conocimientos y sentimientos encontrados de los alumnos en formación trastocan o ponen en entredicho sus valores; esto les provoca un choque cultural y político con el que vivirán durante y al final de su formación. Las vivencias que los alumnos tienen a lo largo de su formación inicial enmarcan sus valores dentro del contexto familiar que traen, con patrones preestablecidos del hogar; por ejemplo, los contenidos político-nacionalistas de los murales que dan la bienvenida a los futuros alumnos el primer día de ingreso; la dinámica interna del internado escolar; el choque representado para ellos cuando vuelven a vivir de cerca las necesidades que observan en las comunidades rurales de antigua procedencia; el deseo de afecto que demandan los niños de las escuelas donde realizan su observación y práctica profesional, y las veces en que acuden a los espacios urbanos a demandar, entre otras cosas, respeto a la permanencia de este tipo de escuelas; esa demanda permite al alumnado de las ENR vivir de cerca el estilo de vida urbano de las ciudades donde protestan a favor de sus escuelas, es una experiencia que los impacta y los hace insertarse en el proceso de transculturización, donde sus valores se ponen en entredicho (*ver tabla 7.43*).

Tabla 7.43 Formador de formación inicial. Fomento de valores

Directivos	<i>Cañada Honda</i> : “Haciendo uso de nuestro escudo qué es ciencia, cultura y trabajo, cuando hablamos de ciencia...y vaya, lo voy a manejar como un valor, el valor del conocimiento, el valor del saber, del conocer, de despertar tu mente”.
	<i>Saucillo</i> : “La solidaridad, el amor a la patria”.
Alumno	<i>Aguilera</i> : “amplio conocimiento, moral y personal”.

DIRECTIVOS**DIRECTOR DE CAÑADA HONDA**

“Haciendo uso de nuestro escudo qué es ciencia, cultura y trabajo, cuando hablamos de ciencia...y vaya, lo voy a manejar como un valor, el valor del conocimiento, el valor del saber, del conocer, de despertar tu mente”.

DIRECTORA DE SAUCILLO

“La solidaridad, el amor a la patria”.

ALUMNOS

Aguilera: “amplio conocimiento, moral y personal”.

Llama la atención que las personas entrevistadas poco aludieron al tema de los valores, consustancial a todo proceso educativo y de formación inicial del profesorado. Paralelamente, recordemos que, de 648 alumnos encuestados, 59% declaró estar muy satisfecho de que en su proceso de aprendizaje se desarrollan los valores de la tolerancia, autonomía y solidaridad.

7.2. Investigación educativa

El formador de formación inicial de las ENR adolece de una tradición en investigación educativa debido a la prioridad burocrática de dar clases frente a grupo y atender las distintas tareas en las comisiones académico-administrativas encomendadas al profesorado en el interior y exterior de los planteles. No obstante, existe interés y grupos de trabajo dedicados a investigar la historia de las ENR, las prácticas escolares, el perfil de egreso y tanto los nuevos enfoques teórico-pedagógicos en boga como los enfoques alternativos, como el de la *comunalidad*, aplicado por algunos docentes de la ENR de Tamazulápam, Oaxaca (ver tabla 7.44).

Tabla 7.44 Formador de formación inicial. Investigación educativa

Directivos	<i>Cañada Honda</i> : “Se están trabajando tres líneas de generación y aplicación del conocimiento: una de las líneas va abonada hacia la tutoría, hacia la tutoría que se debe dar al alumnado..., otra... son los procesos de evaluación formativa..., y la otra es la caracterización de los buenos maestros desde un enfoque histórico”.
	<i>Saucillo</i> : “Sí se hace investigación educativa. Hay investigación en relación con la educación especial, en relación con la historia, en relación con la alfabetización en los procesos de adquisición de la lengua escrita y de las matemáticas, tenemos investigación en relación con la formación ética”.
Maestros	<i>San Marcos</i> : hay una revista donde escribimos la mayoría de los maestros... [sobre el] tipo de investigación que hacemos..., todo relacionado con cuestiones educativas”.
	<i>Invest. de Tamazulápam</i> : “Están realizando, sobre todo, la parte histórica de la Escuela Normal de Vanguardia..., la trayectoria desde las diversas regiones de donde proceden la comunidad estudiantil..., otros problemas de investigación, como es el caso del desarrollo del Plan 97 y cómo esta escuela le dio una característica particular”.

DIRECTIVOS**DIRECTOR DE CAÑADA HONDA**

Se están trabajando tres líneas de generación y aplicación del conocimiento: una de las líneas va abonada hacia la tutoría, hacia la tutoría que se debe dar al alumnado, creo que es básico, en este tipo de instituciones, mantener un acercamiento hacia a la alumna, para tratar, en la medida de lo posible, académicamente hablando, que no deserte, que se fortalezca, y eso es una línea de investigación, el generar conocimiento hacia nuestra propia institución sobre la tutoría, en lo particular Cañada Honda; otra... son los procesos de evaluación formativa, es un tema que también se está trabajando dentro del área de investigación, y la otra es la caracterización de los buenos maestros desde un enfoque histórico.

DIRECTORA DE SAUCILLO

Sí se hace investigación educativa. Hay investigación en relación con la educación especial, en relación con la historia, en relación con la alfabetización en los procesos de adquisición de la lengua escrita y de las matemáticas, tenemos investigación en relación con la formación ética.

MAESTROS

EL DE MAYOR ANTIGÜEDAD DE SAN MARCOS

“hay investigación y hay educación..., hay una revista donde escribimos la mayoría de los maestros... [sobre el] tipo de investigación que hacemos..., todo relacionado con cuestiones educativas”.

INVEST. DE TAMAZULÁPAM

Están realizando, sobre todo, la parte histórica de la Escuela Normal de Vanguardia..., están generando algunos temas de investigación que pueden ser la forma en cómo la Escuela Normal Rural Vanguardia, en la comunidad de Tamazulapan ha funcionado, cuál ha sido la trayectoria desde las diversas regiones de donde proceden la comunidad estudiantil..., otros problemas de investigación, como es el caso del desarrollo del Plan 97 y cómo esta escuela le dio una característica particular, también los documentos que pueden ser útiles para ver cuál era... la solicitud de ingreso a la normal, cómo ha variado a través de la historia..., hasta ahorita son las líneas que van retomando.

estoy desarrollando dos proyectos distintos de investigación, estoy llevando uno sobre el desempeño y la trayectoria de las egresadas de la Escuela Normal de Vanguardia a partir del Plan 97 y el cual ha sido... la práctica de las estudiantes una vez egresadas de la escuela, que es una línea que estamos trabajando, todavía no puedo dar algunos pormenores en forma general porque estamos en construcción de estas tareas y no hay un indicador...; la otra línea que estamos trabajando es un proyecto que se llama *Volver a tu tierra*, que implica la organización comunitaria de la estudiante a su comunidad de origen para reconocer su cultura por las prácticas sociales que están presentes en su entorno materno de donde nacieron, se desarrollaron, crecieron..., para la revitalización cultural de la comunidad.

bueno, para mí primero la investigación es un acercamiento a la realidad a partir de su problematización, yo no puedo hablar de la investigación si no hay algo que me preocupa.

aquí hacemos más trabajo en esta intención, puesto que es el que nos permite encontrar una problemática situada en contexto y plantear alternativas de solución a través de una propuesta didáctica, normalmente...una propuesta pedagógica..., entonces, en ese sentido sí ha habido responsabilidad, nosotros, por lo que ha escuchado, se han dedicado más a la investigación de corte etnográfico y está más relacionado con ejercicio del pensador..., analítico y reflexivo, sobre el hacer docente en su práctica de formación docente inicial en cuarto año, entonces, sí ha habido una práctica

investigativa desde la *etnografía* y, la otra, desde la *investigación acción*, por la construcción de propuestas de un terreno de acción pedagógica que buscan transformar las condiciones en que está un grupo escolar.

aquí prácticamente las ideas que tenemos y hemos estado reforzando es la posibilidad de construir problemáticas investigativas para que terminen en tesis la mayor parte, ahora, es cierto que la investigación-acción enfrenta muchos retos, no lo dudamos, la cuestión está en que Oaxaca, con su rebeldía en la CNTE..., en la CNTE, su rebeldía ante los planes y programas de estudio, es un lugar muy fuerte para la experimentación, en Oaxaca no podemos compararla con otras entidades federativas porque la misma sección 22 da cobertura para que no me pueda hacer mucho o no haga nada, depende del docente.

7.3. Formación permanente de docentes

La formación permanente al inicio de la segunda mitad del siglo XX se traducía en estudios de especialidad y máster en áreas relacionadas con el ejercicio docente, posteriormente, predominaron los cursos cortos de formación continua durante el verano, particularmente en la década de 1990 y lo que va del siglo XXI. Con la nueva propuesta curricular de 2012, los cursos refieren a temas sobre habilidades educativas más que a cuestiones teórico-pedagógicas, por ejemplo (*ver tabla 7.45*).

Tabla 7.45 Formador de formación inicial. Formación permanente de docentes

Directivo	<i>Cañada Honda</i> : “Capacitación hacia los maestros para poder brindar el acompañamiento en estas nuevas modalidades... Aquí mismo, [durante el Plan de Estudios de 1997, los docentes] trabajaban... como... subgrupos y eran atendidos por un maestro que asesoraba esa práctica y les impartía ese seminario”.
Maestro	<i>Invest. de Tamazulápam</i> . “es un lugar muy fuerte para la experimentación, en Oaxaca”
Alumnos	<i>Hecelchakán</i> : “Son maestros buenos, pero todo maestro debe estar en constante actualización... Que sólo se guíen por el curso y las referencias bibliográficas y no expliquen”.
	<i>Panotla</i> : “Algunos profesores son lineales”.
	<i>San Marcos</i> : “Formador de formación inicial\Formación permanente de docentes... Actualización de la planta docente, tanto en normales. Que existen maestros con muchos conocimientos”.
	<i>El Cedral</i> : “Son un cuerpo docente organizados y tienen una preparación teórica. Falta actualizarse”.
	<i>El Quinto</i> : “Su preparación (algunos), accesibles”.
	<i>Aguilera</i> : “amplio conocimiento, moral y personal. Formadora de verdadera formadora de maestros”.

DIRECTIVOS**DIRECTOR DE CAÑADA HONDA**

Capacitación hacia los maestros para poder brindar el acompañamiento en estas nuevas modalidades.

Aquí mismo, [durante el Plan de Estudios de 1997, los docentes] trabajaban en grupos, no como grupo completo sino subgrupos y eran atendidos por un maestro que asesoraba esa práctica y les impartía ese seminario.

MAESTROS**INVEST. DE TAMAZULÁPAM**

“es un lugar muy fuerte para la experimentación, en Oaxaca no podemos compararla con otras entidades”.

ALUMNOS

Hecelchakán: “Son maestros buenos, pero todo maestro debe estar en constante actualización... Que sólo se guíen por el curso y las referencias bibliográficas y no expliquen”.

Panotla: “Algunos profesores son lineales”.

Amilcingo: “Formador de formación inicial. Formación permanente de docentes... Actualización de la planta docente, tanto en normales. Que existen maestros con muchos conocimientos”.

San Marcos: “Son un cuerpo docente organizados y tienen una preparación teórica. Falta actualizarse”.

El Cedral: “maestros sin didáctica, sin compromiso y sin responsabilidad”.

El Quinto: “Su preparación (en algunos), accesibles”.

Aguilera: “amplio conocimiento, moral y personal. Formadora de verdadera formadora de maestros”.

7.4. *Proxemia y solidaridad con alumnos*

En general, los formadores de formación inicial practican permanentemente la proxemia y solidaridad con los alumnos, y más porque en la mayoría de los planteles se vive el sistema de internado, donde, además, parte del profesorado vive, al menos de lunes a viernes, en el mismo plantel. Dicha *proxemia* y solidaridad está dada en cuestiones académicas, en el rubro político y otros aspectos de la vida interna de los alumnos. El profesorado guarda una sana distancia de respeto con el estudiantado (*ver tabla 7.46*).

Tabla 7.46 Formador de formación inicial. Proxemia y solidaridad con alumnos

Directivo	<i>Cañada Honda</i> : “amplio conocimiento, moral y personal. Formadora de verdadera formadora de maestros”.
Maestros	<i>San Marcos</i> : “ellos andaban barriendo con nosotros, ellos andaban echando agua con nosotros y verdaderamente era una... comunidad, era una verdadera identificación entre el maestro y alumnos... <i>El maestro actual nada más da clase</i> ”.
	<i>Observ. y práctica de Tamazulápam</i> : “y vamos platicando... con ellas cuando se permite esta plática, cuando ellas exponen, por ejemplo, el caso de sus pueblos”.
Alumnos	<i>Hecelchakán</i> : “cada maestro apoya a sus alumnos para representar el baile”.
	<i>Panotla</i> : “La enseñanza de algunos docentes”.
	<i>Amilcingo</i> : “tenemos tutoría para mejorar nuestro rendimiento escolar”.
	<i>El Cedral</i> : “maestros son flexibles y comprensibles”.
	<i>El Quinto</i> : “Su preparación (algunos), accesibles”.
	<i>Aguilera</i> : “Depende únicamente del profesor (nadie laboralmente ayuda)..., amplio conocimiento, moral y personal..., falta de recursos económicos en ellas”.

DIRECTIVOS**DIRECTOR DE CAÑADA HONDA**

“Capacitación hacia los maestros para poder brindar el acompañamiento en estas nuevas modalidades”.

MAESTROS**EL DE MAYOR ANTIGÜEDAD DE SAN MARCOS**

ellos andaban barriendo con nosotros, ellos andaban echando agua con nosotros..., era una... comunidad, era una verdadera identificación entre el maestro y alumnos y, sobre todo, aparte de que eran nuestros maestros, eran nuestros verdaderos asesores... El maestro actual nada más da clase.

En el visualizador de la matriz de códigos y subcódigos de proxemia (*ver fig. 7.12*), se observa que la proxemia entre los formadores de formación inicial y los alumnos de

formación inicial es fundamental para la maestra encargada de Observación y práctica profesional. En el otro extremo, la alumna de Saucillo expresa la falta de proxemia en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Fig. 7.12 Visualizador de la matriz de códigos y subcódigos de proxemia

Sistema de códigos	OBSE...	HECE...	PANO...	AMIL...	SAN ...	CEDR...	QUIN...	SAUCL...	AGUIL...	SUMA
▼ Formador de formación inicial										0
Formación permanente de docentes										11
Proxemia y solidaridad con alumnos										14
Σ SUMA	5	3	2	3	2	2	3	0	5	25

OBSERV. Y PRÁCTICA DE TAMAZULÁPAM

y vamos platicando... con ellas cuando se permite esta plática, cuando ellas exponen, por ejemplo, el caso de sus pueblos.

se les dota de información en clase..., de cómo detectar a un informante clave, cómo hacer una entrevista formal e informal, de qué manera podemos observar participativamente.

tienen que llevarse guías, guías de observación..., pero antes de eso nosotros tenemos que hacer una labor de ir a las comunidades que nos permiten estar en sus comunidades y qué es lo que van hacer, el propósito de la observación.

ALUMNOS

Hecelchakán: “cada maestro apoya a sus alumnos para representar el baile”.

Panotla: “La enseñanza de algunos docentes”.

Amilcingo: “tenemos tutoría para mejorar nuestro rendimiento escolar”.

El Cedral: “maestros son flexibles y comprensibles”.

El Quinto: “Su preparación (algunos), accesibles”.

Aguilera: “Depende únicamente del profesor (nadie laboralmente ayuda)..., amplio conocimiento, moral y personal..., falta de recursos económicos en ellas”.

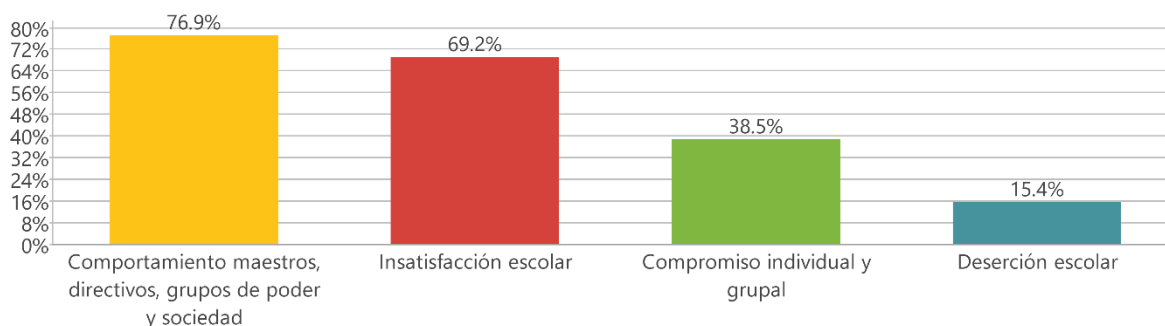
8. Malestar estudiantil

El malestar estudiantil contempla las subcategorías: compromiso individual y grupal; comportamiento de maestros, directivos y grupos de poder; insatisfacción escolar, y deserción escolar.

El malestar estudiantil, como su nombre lo indica, alude a la molestia que el estudiantado podría tener hacia ellos mismos o hacia sus compañeros, autoridades, maestros y grupos de poder, que, en casos extremos, junto con otras causas, dan como resultado una insatisfacción escolar y, en consecuencia, la deserción escolar. Sin embargo, en las ENR, ésta tiene como causas sustanciales, en los últimos años, los problemas políticos y de seguridad que aquejan a los alumnos en alguna etapa de su formación inicial.

En general, en la categoría “Malestar estudiantil”, los informantes refirieron sus ideas en relación al comportamiento de maestros, directivos, grupos de poder y sociedad. No obstante, la subcategoría “Insatisfacción escolar” también fue representativa, aunque ésta aborda particularmente el estado de ánimo de los alumnos normalistas en el proceso de formación inicial (*ver gráfica 7.44*).

Gráfica 7.44 Malestar estudiantil, según todos los informantes



8.1. Compromiso individual y grupal

Por otro lado, existen estudiantes que se quejan por el escaso compromiso individual y grupal que sus compañeros tienen en los cursos de formación o en las prácticas escolares, los cuales ponen en mal el prestigio de la institución a la que representan (*ver tabla 7.47*).

Tabla 7.47 Malestar estudiantil. Compromiso individual y grupal

Representante de la FECSM	“¿por qué no mandaste a las de tercero que ya participaron en un movimiento?”, que fue el de Tiripetío en el 2012, la situación... era la misma represión académica... Realmente, con la cabeza de cuarto [alumnas del último año de la carrera] pues ya no se cuenta”.
Alumnos	<i>Amilcingo</i> : “nos organizamos solas para realizar estas actividades, sin ayuda de profesores”.
	<i>El Quinto</i> : “Trabajar con las cosas que no funcionan, como los maestros flojos, las malas administraciones, así como también los estudiantes parásitos”.
	<i>Aguilera</i> : “Depende únicamente del profesor (nadie laboralmente ayuda). Actitudes y formas de expresión de algunos”.
	<i>Saucillo</i> : “interrumpimos prácticas por nuestra organización”.

REPRESENTANTE DE LA FECSM

tradicionalmente los toman [a los políticos] como padrinos, es lo que no entiendo luego.

buscar lo que son los padrinos para que entre ellas menos tengan que pagar.

“¿por qué no mandaste a las de tercero que ya participaron en un movimiento?”, que fue el de Tiripetío en el 2012, la situación... era la misma represión... Realmente, con la cabeza de cuarto [alumnas del último año de la carrera] pues ya no se cuenta.

ALUMNOS

Amilcingo: “nos organizamos solas para realizar estas actividades, sin ayuda de profesores... Apatía de algunas compañeras en sus prácticas escolares. [Le molesta que] existan compañeras que hayan reprobado en varias ocasiones y sigan aquí [en la normal]”.

El Quinto: “Trabajar con las cosas que no funcionan, como los maestros flojos, las malas administraciones, así como también los estudiantes parásitos”.

Aguilera: “Depende únicamente del profesor (nadie laboralmente ayuda). Actitudes y formas de expresión de algunos”.

Saucillo: “interrumpimos prácticas por nuestra organización”.

8.2. Comportamiento de maestros, directivos y grupos de poder

El alejamiento que directivos de las ENR asumen como actitud recurrente con el estudiantado, el doble discurso, apoyo-amenaza, del gobierno, así como las descalificaciones y tergiversaciones que los empresarios y los *mass media* constantemente hacen contra este tipo de escuelas, provocan entre los normalistas enojo y una actitud a la defensiva permanente, que lleva el malestar estudiantil más allá de las aulas (ver tabla 7.48).

Tabla 7.48 Malestar estudiantil. Comportamiento de maestros, directivos y grupos de poder

Directivo	<i>Cañada Honda</i> : “hace un par de años hacia atrás, Ceneval [Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior] implementó la elaboración de portafolios...; no quisieron [ellas] participar en este proceso de evaluación y operación... pensando... que esto iba a cuestionar o poner en riesgo [a la ENR de Cañada Honda]”.
Maestro	<i>Observ. y práctica de Tamazulápam</i> : “las mandamos a observar y los maestros las poner a practicar..., las incluyen en las actividades académicas sin previa planeación..., ellas se confrontan y se enfrentan a situaciones muy difíciles porque no han tenido la experiencia frente a grupo”.
Representante de la FECSM	“si la normal... [hace] una actividad, el pueblo se va encima de la normal, entonces, también esa parte nos ha debilitado un poco... Es una estrategia ésta, que está utilizando el Estado, nos bajan la matrícula cada año para ver... qué normal se va a cerrar”.
Alumnos	<i>Hecelchakán</i> : “Que sólo se guíen por el curso y las referencias bibliográficas y no expliquen..., no nos supervisen o sólo nos pongan calificación... Que sólo se realicen eventos sin ningún objetivo... Que no se evalúa adecuadamente”.
	<i>Panotla</i> : “Que en ocasiones <i>no comprendan la situación del sistema de internado</i> y sobre todo de la escuela normal rural que se rige por 5 ejes. El poco apoyo que existe por parte de los directivos. Algunos profesores son lineales”.
	<i>Amilcingo</i> : “el contenido viene muy avanzado en cuanto al grado cognitivo. Maestros que no se comprometen al 100% con su trabajo”.
	<i>San Marcos</i> : “[A los maestros les] falta actualizarse. Realizamos gastos económicos que no cubren el ingreso que nos dan en la escuela. [Las actividades manuales y artísticas] casi no se realizan”.
	<i>El Cedral</i> : “Debería tener más prácticas. Maestros sin didáctica, sin compromiso y sin responsabilidad. Pensaba que esta escuela estaría mejor organizada y los problemas que hay en el país con los maestros me desaniman”.

	<i>El Quinto</i> : Sólo la calificación del tercer parcial cuenta... Trabajar con las cosas que no funcionan, como los maestros flojos, las malas administraciones, así como también los estudiantes parásitos”.
	<i>Aguilera</i> : “No deja cabida a la práctica. Depende únicamente del profesor (nadie laboralmente ayuda). [Me molestan de los compañeros las] actitudes y formas de expresión de algunos”.

DIRECTIVOS

DIRECTOR DE CAÑADA HONDA

hace un par de años hacia atrás, Ceneval [Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior] implementó la elaboración de portafolios en los cuales se decía que todos los alumnos que se encuentran en sexto grado y octavo semestre de las licenciaturas enviaran un portafolio, y ellos me mandaban un esquema. En Cañada Honda se bajó la información, sin embargo, como esos portafolios se tendrían que enviar a México para ser revisados por ese personal que ellos contratan, no quisieron [ellas] participar en este proceso de evaluación y operación... pensando... que esto iba a cuestionar o poner en riesgo [a la ENR de Cañada Honda].

MAESTROS

OBSERV. Y PRÁCTICA DE TAMAZULÁPAM

“las mandamos a observar y los maestros las poner a practicar..., las incluyen en las actividades académicas sin previa planeación..., ellas se confrontan y se enfrentan a situaciones muy difíciles porque no han tenido la experiencia frente a grupo”.

REPRESENTANTE DE LA FECSM

si la normal... [hace] una actividad, el pueblo se va encima de la normal, entonces, también esa parte nos ha debilitado un poco.

y en el momento en el que se vivió la problemática [la desaparición de los estudiantes de Ayotzinapa] fue un realce enorme para las escuelas rurales porque todo el pueblo de México estaba apoyando..., muchísima gente, organizaciones y demás...

es una estrategia ésta, que está utilizando el Estado, nos bajan la matrícula cada año para ver... qué normal se va a cerrar.

no querrán que le[s] suceda lo mismo que a Mexe...: “Si ustedes siguen con sus actividades les va a terminar pasando lo del Mexe, y el Mexe... ¿qué hicieron? Hartaron... [al] gobierno y tan tan se acabó el Mexe y eso les va a pasar”.

para evitarse problemas las compañeras ya no pueden secuestrar o ya no pueden hacer actividades como tomas de casetas porque entonces estaríamos incumpliendo los acuerdos [con los gobiernos federal y estatal] y ellos también tendrían derecho a romper... los pliegos petitorios y minutas y demás.

no dudo que estén ya allá afuera... de gobernación, secretario de gobierno o incluso militares, policías..., civiles, que sé yo, que estén vigilándonos esperando a ver a qué hora sale el comité, a qué horas salen las compañeras, a donde se dirigen, para pasar esta información, ¿no? Todavía es el miedo que ellos tienen y lo que todavía nos da un poco de fuerza como institución porque, al tener miedo ellos..., nosotros podemos decir: “Si no me das esto, yo voy a hacer que..., voy a ir a tomar el ..., a tomar los..., a tomar la secretaría”, entonces sí, todavía nos da un poco de fuerza y lo que ellos [quieren]... es tenernos controlados totalmente.

tradicionalmente [las alumnas de cuarto año con relación a los políticos] los toman como padrinos.

buscar lo que son los padrinos para que entre ellas menos tengan que pagar (*ver fig. 7.13*).

Fig. 7.13 Graduación de alumnas de Amilcingo con el gobernador en turno de Morelos, Graco Ramírez



Fuente: http://morelos.gob.mx/sites/default/files/GRACO-GRADUACION%20NORMAL%20DE%20AMILCINGO20130706_0292.JPG

como ellas son de su comisión independiente incluso no se acercan con nosotras para comunicarnos lo que se necesita, sino que ellas mismas tienen las facultades en la

Secretaría para decirle: “¿Sabes qué?, me falta esto. Me dijiste que me lo ibas a dar en tal día ¿por qué no ha llegado?”.

la situación del domo... que se firmó y se planteó hace un año, alrededor de mayo o junio, entonces, lo que ellos [compañeros de otras ENR] decían... era que el domo se nos había autorizado a partir de la problemática de Ayotzinapa.

Anteriormente teníamos otro director académico, otro directivo..., anteriormente se tenía una relación estrecha, por así decirlo, pero estaba basada en... [la] academia..., te justificaban las faltas..., no había tanto problema con la situación académica.

el que se haya cambiado el cuerpo directivo, hasta cierto punto, nos vino a afectar como alumnos y como organización estudiantil puesto que también los maestros tienen roces políticos.

la situación de que se presentó de que salieron a una actividad, no se justificaron las faltas, aunque el profesor vino a hablar con ellos y les explicó, tuvieron piques y demás, ellos simple y sencillamente no lo hacen porque están molestos con el subdirector académico ¿no?, entonces sí nos ha venido a afectar..., se ha dificultado el diálogo con los maestros para nuevamente llegar a una sintonía y que todos vayamos por el mismo canal.

Estuvieron allá en Ayotzinapa, pues sí nos ha provocado muchos roces con el cuadro directivo.

No tenemos el apoyo..., incluso... con el maestro [director]... nos hemos peleado feo, sí nos hemos dicho cosas, hasta cierto punto que no nos conviene, que no tiene la autoridad, que no tiene el carácter... para tener ese papel, y lo que él nos dijo: “Pues si me van a sacar, sáquenme.

ALUMNOS

Hecelchakán: “Que sólo se guíen por el curso y las referencias bibliográficas y no expliquen..., no nos supervisen o sólo nos pongan calificación. Que sólo se realicen eventos sin ningún objetivo... Que no se evalúa adecuadamente”.

Panotla: “Que en ocasiones no comprendan la situación del sistema de internado y sobre todo de la escuela normal rural que se rige por 5 ejes. El poco apoyo que existe por parte de los directivos. Algunos profesores son lineales”.

Amilcingo: “el contenido viene muy avanzado en cuanto al grado cognitivo. Nos organizamos solas para realizar estas actividades, sin ayuda de profesores. Maestros que no se comprometen al 100% con su trabajo. No haya maestros suficientes para que estas se lleven a cabo”.

San Marcos: “Falta actualizarse. Realizamos gastos económicos que no cubren el ingreso que nos dan en la escuela. [Las actividades manuales y artísticas] casi no se realizan”.

El Cedral: “Debería tener más prácticas. Maestros sin didáctica, sin compromiso y sin responsabilidad. [A las actividades manuales y artísticas] no le[s] dan difusión [ni] importancia. Pensaba que esta escuela estaría mejor organizada y los problemas que hay en el país con los maestros me desaniman”.

El Quinto: “Mucha teoría, falta de disponibilidad de horario. [Para desarrollar las prácticas] los periodos son muy cortos. [En las actividades artísticas] sólo participan quienes tienen aptitudes. Sólo la calificación del tercer parcial cuenta... Trabajar con las cosas que no funcionan, como los maestros flojos, las malas administraciones, así como también los estudiantes parásitos”.

Aguilera: “No deja cabida a la práctica. Depende únicamente del profesor (nadie laboralmente ayuda). [Me molestan de los compañeros las] actitudes y formas de expresión de algunos”.

8.3. Insatisfacción escolar

La insatisfacción escolar normalmente se da en este tipo de instituciones porque las clases se interrumpen por motivos académico-administrativos. La deserción escolar no es común en las ENR; si se llega a dar, se debe a cuestiones de política interna manejada por los propios estudiantes a través del comité estudiantil y de la asamblea estudiantil. Sin embargo, la detención y desaparición de los 43 estudiantes de la ENR de Ayotzinapa provocó que muchos padres de familia decidieran dar de baja a sus hijos, a causa de la atmósfera de temor e inseguridad que se respiraba en las ENR (*ver tabla 7.49*).

Tabla 7.49 Malestar estudiantil. Insatisfacción escolar

Maestro	<i>Invest. de Tamazulápam</i> : “limitados del pensamiento por los procesos formativos que la misma escuela ha inducido a que, antes de que el niño siga preguntando, lo primero que hacemos es decirle: “¡Ah!, es por esto” si el niño tiene una inquietud inmediatamente”.
Representante de la FECSM	“Anteriormente teníamos otro director académico, otro directivo..., anteriormente se tenía una relación estrecha, por así decirlo, pero estaba basada en... [la] academia..., te justificaban las faltas..., no había tanto problema con la situación académica”.
Alumnos	<i>El Quinto</i> : “[Para desarrollar las prácticas] los periodos son muy cortos. [Las actividades manuales] se hacen muy poco. [En la evaluación del curso] sólo la calificación del tercer parcial cuenta”.
	<i>Aguilera</i> : “[El Plan de estudios 2012] no deja cabida a la práctica. [La evaluación va] directa a contenidos y nos obliga a formar ciudadanos decadentes de pensar. <i>El necesario arte no es accesible por estar pobre</i> ”.
	<i>Saucillo</i> : [Los contenidos programáticos son] homogéneos y desfasados de la realidad de nuestro país. [Las actividades manuales] hacen falta más. No se le da esa importancia a las artísticas. [La evaluación es] homogénea y cuantitativa”.

MAESTROS**INVEST. DE TAMAZULÁPAM**

más bien, yo no creo que el interés nazca, es decir más bien es la capacidad de los maestros para empezar a generar el interés por explicárselos..., sino que hemos sido... limitados del pensamiento por los procesos formativos que la misma escuela ha inducido a que, antes de que el niño siga preguntando, lo primero que hacemos es decirle: “¡Ah!, es por esto” si el niño tiene una inquietud inmediatamente.

REPRESENTANTE DE LA FECSM

“Anteriormente teníamos otro director académico, otro directivo..., anteriormente se tenía una relación estrecha, por así decirlo, pero estaba basada en... [la] academia..., te justificaban las faltas..., no había tanto problema con la situación académica”.

ALUMNOS

El Quinto: “[Para desarrollar las prácticas] los periodos son muy cortos. [Las actividades manuales] se hacen muy poco. [En la evaluación del curso] sólo la calificación del tercer parcial cuenta”.

Saucillo: “[Los contenidos programáticos son] homogéneos y desfasados de la realidad de nuestro país. [Las actividades manuales] hacen falta más. No se le da esa importancia a las artísticas. [La evaluación es] homogénea y cuantitativa”.

Aguilera: “[El Plan de estudios 2012] no deja cabida a la práctica. [La evaluación va] directa a contenidos y nos obliga a formar ciudadanos decadentes de pensar. Solo [se] evalúa resultados académicos. El necesario arte no es accesible por estar pobre”.

8.4. *Deserción escolar*

Las ENR revitalizan el debate teórico sobre la deserción y fracaso escolar, y lo lleva a otros aspectos que se tienen que contemplar, además de las razones o enfoques clásicos que explican el planteamiento teórico de referencia que alude a aspectos económicos, desinterés estudiantil, etcétera. Las ENR muestran que la variable política y la inseguridad social son aspectos que orillan a la deserción o baja definitiva del estudiante de esta modalidad educativa (*ver tabla 7.50*).

Tabla 7.50 Malestar estudiantil. Deserción escolar

Directivos	<i>Cañada Honda</i> : “En el presente ciclo escolar ya han desertado 15 alumnas, que es una cifra muy significativa”.
	<i>Saucillo</i> : “Bajas temporales o cambios a otras instituciones”.

DIRECTIVOS

DIRECTOR DE CAÑADA HONDA

“En el presente ciclo escolar ya han desertado 15 alumnas, que es una cifra muy significativa”.

DIRECTORA DE SAUCILLO

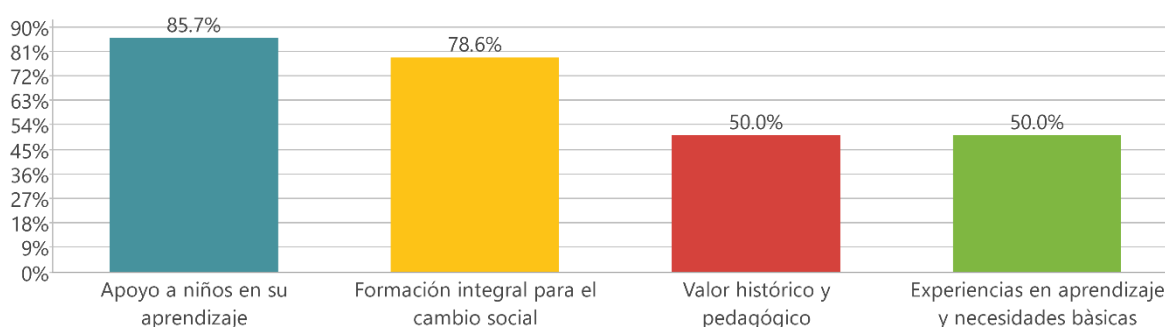
“Bajas temporales o cambios a otras instituciones”.

9. Utilidad social

En un contexto histórico donde la derecha política y los sucesivos gobiernos federales han querido cerrar las ENR desde la década de 1940, es importante resaltar la utilidad social de esta modalidad educativa en la formación inicial del profesorado. Este rubro abarca las siguientes subcategorías: apoyo a niños en aprendizaje; valor histórico y pedagógico; formación integral para el cambio social, y experiencias en aprendizaje y necesidades básicas.

Las expresiones de los informantes clave se enfocaron en la subcategoría “Apoyo a niños en aprendizaje” (ver gráfica 7.45). Es lógica esta inclinación toda vez que la formación inicial del profesorado tiene por objetivo central preparar a jóvenes como docentes para que, en un futuro profesional, se incorporen a las escuelas de educación básica del medio rural.

Gráfica 7.45 Utilidad social, según todos los informantes



9.1. Apoyo a niños en aprendizaje

Los alumnos de formación inicial de las ENR apoyan a los niños en su aprendizaje cuando acuden a realizar sus prácticas profesionales en las escuelas primarias particularmente del medio rural y marginado de México (ver tabla 7.51).

Tabla 7.51 Utilidad social. Apoyo a niños en aprendizaje

Directivo	<i>Saucillo</i> : “formación inicial para que ellas tomen bases firmes para que puedan desarrollar posteriormente su profesión”.
Maestros	<i>San Marcos</i> : “las escuelas normales rurales trajeron a jóvenes campesinos para que se educaran allí y, después que se graduaran, fueran a sus zonas de origen...; los maestros nos decían: ‘Ustedes se van a ir donde la patria los necesite’”.
	<i>Invest. de Tamazulápam</i> : “hemos sido... casi limitados del pensamiento por los procesos formativos que la misma escuela ha inducido a que, antes de que el niño siga preguntando, lo primero que hacemos es decirle: ‘¡ah! es por esto’ si el niño tiene una inquietud inmediatamente”.
Representante de la FECSM	“en algunas comunidades somos súper bien recibidos..., sobre todo en el contexto marginado... dicen: ‘¡Ay, pero es que son nuestras rurales!’”.
Vocera del muralismo	“nuestra institución desde sus inicios se formó a base de lucha para brindar educación a hijos de campesinos..., esperamos y pretendemos hacer un cambio, educar a los niños, a los jóvenes del mañana, educar a los jóvenes que pueden cambiar a nuestro México”.
Alumnos	<i>Hecelchakán</i> : “Son esenciales las escuelas rurales porque día a día están en contacto con el medio y el contexto”.
	<i>San Marcos</i> : “tener la perspectiva constructiva del aprendizaje en los alumnos [en referencia a la utilidad en el campo profesional]”.
	<i>El Cedral</i> : “habilidades de aprendizaje autónomo [en referencia a la utilidad en el campo profesional]”.
	<i>El Quinto</i> : “[Que los contenidos] sean más aplicables y te sirvan frente a grupo”.
	<i>Saucillo</i> : “El acercamiento con los niños, aprendes mucho de ellos. Ser una maestra excelente que pueda apoyar a mis niños y que pueda aportar algo para realizar un cambio en esta sociedad absurda en la que vivimos. Deseo realizar un cambio para formar alumnos”.

DIRECTIVOS**DIRECTORA DE SAUCILLO**

“formación inicial para que ellas tomen bases firmes para que puedan desarrollar posteriormente su profesión”.

MAESTROS**EL DE MAYOR ANTIGÜEDAD DE SAN MARCOS**

“las escuelas normales rurales trajeron a jóvenes campesinos para que se educaran allí y, después que se graduaran, fueran a sus zonas de origen...; los maestros nos decían: ‘Ustedes se van a ir donde la patria los necesite’”.

INVEST. DE TAMAZULÁPAM

hemos sido... casi limitados del pensamiento por los procesos formativos que la misma escuela ha inducido a que, antes de que el niño siga preguntando, lo primero que hacemos es decirle: “¡Ah! es por esto” si el niño tiene una inquietud inmediatamente...; se le exige a las estudiantes que enseñen a leer, a escribir, que aprendan los números y a solucionar problemas matemáticos, es donde el Plan de estudios de nivel primaria.

REPRESENTANTE DE LA FECSM

“en algunas comunidades somos súper bien recibidos..., sobre todo en el contexto marginado... dicen: ‘¡Ay, pero es que son nuestras rurales!’”.

VOCERA DEL MURALISMO

nuestra institución desde sus inicios, se formó a base de lucha para brindar educación a hijos de campesinos, entonces en su mayoría representan la lucha tanto de las normales rurales que a través de la historia han tenido un gran impacto como también... [sobre] la clase obrera y de la clase proletariada, entonces la mayoría de nuestros murales representan eso: el maestro rural, las maestras rurales, que nosotras vamos a ser en un futuro, eso es lo que representan los murales”

esta institución, la cual forma maestras, las cuales esperamos y pretendemos hacer un cambio, educar a los niños, a los jóvenes del mañana, educar a los jóvenes que pueden cambiar a nuestro México.

ALUMNOS

Hecelchakán: “Están relacionados adecuadamente, pero se deben guiar más por las necesidades que presentan los alumnos. Son esenciales las escuelas rurales porque día a día están en contacto con el medio y el contexto”.

San Marcos: “tener la perspectiva constructiva del aprendizaje en los alumnos [en referencia a la utilidad en el campo profesional]”.

El Cedral: “habilidades de aprendizaje autónomo [en referencia a la utilidad en el campo profesional]”.

El Quinto: “[Que los contenidos] sean más aplicables y te sirvan frente a grupo”.

Saucillo: “El acercamiento con los niños, aprendes mucho de ellos. Ser una maestra excelente que pueda apoyar a mis niños y que pueda aportar algo para realizar un cambio en esta sociedad absurda en la que vivimos. Deseo realizar un cambio para formar alumnos capaces de desarrollarse de una forma favorable en la sociedad”.

9.2. Valor histórico y pedagógico

Las ENR forman o son una respuesta inicial del México posrevoluconario posterior a 1917, en la cual, el grupo en el poder se dio a la tarea de construir un perfil nacional a favor de la justicia social e integrar al país a la civilización occidental, para ello incorporó a amplias masas campesinas en este proyecto, cuyo vehículo articulador fue la educación rural de la mano de las ENR; de ahí el valor histórico y pedagógico que éstas tienen para México, las cuales podrían ser calificadas como Patrimonio Cultural Nacional.

Por otro lado, la convivencia en los festejos de aniversario es importante porque es la oportunidad histórica de recordar un año más de permanencia de esta modalidad educativa en la formación del maestro rural mexicano, pero también es el momento en que se desarrolla una serie de actividades extracurriculares en los ámbitos pedagógico, cultural, productivo y deportivo de las ENR, en la escuela sede, donde participan egresados, así como alumnos del plantel y de escuelas invitadas de otras normales rurales y públicas; en un ambiente de nostalgia, creatividad, convivencia y de solidaridad a favor de la permanencia de esta modalidad educativa (*ver tabla 7.52*).

Tabla 7.52 Utilidad social. Valor histórico y pedagógico

Directivo	<i>Cañada Honda</i> : “por toda la previsión histórica que obtenemos como formadores de educadores..., <i>tenemos chicas desde el norte hasta el sur de nuestro país</i> ... y eso se funde en una sola institución y ahí esa singularidad que tenemos como institución”.
Maestro	<i>San Marcos</i> : “las escuelas normales son de origen popular y fueron consecuencia de la corriente vasconcelista. Fue a partir de 1948 cuando llega uno de los maestros más visionarios y de mayor renombre en la educación en México, que fue el maestro Santos Valdez, él transformó completamente la escuela..., conoció de cerca a José Vasconcelos... y trabajó con Rafael Ramírez [y] Jaime Torres Bodet”.
Vocera del muralismo	“sí es muy importante seguir preservando estos murales porque todos aquellos tienen un porqué, todos aquellos... te transmiten esas ganas de salir adelante como estudiante y el querer hacer algo por tu país, el querer mejorar las condiciones de vida de muchas personas”.
Alumno	<i>El Quinto</i> : “maestra con vocación comprometida con la educación y con un profundo amor por la carrera”.

DIRECTIVOS**DIRECTOR DE CAÑADA HONDA**

por toda la previsión histórica que obtenemos como formadores de educadores.

la de Veracruz, la Veracruzana, que fue nuestro origen [de las escuelas normales de México] realmente, después surgen las rurales, después surgen las regionales, y creo... tenemos más de 130 años de tradición en la promoción de profesores.

esta escuela normal rural estaba en Chiapas, de Chiapas se traslada a Aguascalientes y desde ahí ya traía alumnos de fuera, desde que se traslada a este espacio, hablamos que nuestros alumnos no eran 100% de la entidad y esa tradición se mantuvo y es vigente todavía.

tenemos chicas desde el norte hasta el sur de nuestro país...y eso se funde en una sola institución y ahí esa singularidad que tenemos como institución.

el fomentar nuestras tradiciones como país a través del folclor, a través de la poesía, a través de la actuación, a través del canto, cada año está la obligación.

las alumnas lo hacen con mucho entusiasmo, mucho compromiso, presentar un programa sociocultural donde se demuestra toda esta parte cultural de lo que ellas traen de región y hacer...y unirlo para seguir permaneciendo, haciendo vigentes esas tradiciones y esas costumbres que tenemos como cultura mexicana.

si nos vamos mural por mural ahí encontraremos mucha historia, encontraremos conocimiento, encontraremos cultura, encontraremos reflexión, pero hay que buscarlo y hay que mirarlo con otros ojos, no hay que verlo solamente con los ojos de sí se ve bonito o no se ve bonito.

una escuela normal no es solamente proporcionar conocimientos, es proporcionarle toda la cultura, toda la idiosincrasia que debe tener un docente y eso no se genera a partir de la transmisión de un contenido, eso se genera y se trae culturalmente y se hace por tradición y eso las normales tenemos una gran fortaleza.

MAESTROS

EL DE MAYOR ANTIGÜEDAD DE SAN MARCOS

las escuelas normales son de origen popular y fueron consecuencia de la corriente vasconcelista... Esta escuela normal se fundó en 1933 y los jóvenes ochentas que llegaron expulsados de una escuela campesina de Río Grande, Zacatecas... Fue a partir de 1948 cuando llega uno de los maestros más visionarios y de mayor renombre en la educación en México, que fue el maestro Santos Valdez, él transformó completamente la escuela... Este año [2015] en Zacatecas, el congreso del Estado, declaró al maestro Santos Valdez uno de los personajes más distinguidos de la educación zacatecana, entonces el maestro fue a... trabajo en misiones culturales, conoció de cerca a José Vasconcelos... y trabajó con Rafael Ramírez [y] Jaime Torres Bodet.

VOCERA DEL MURALISMO

sí es muy importante seguir preservando estos murales porque todos aquellos tienen un porqué, todos aquellos... te transmiten esas ganas de salir adelante como estudiante y el querer hacer algo por tu país, el querer mejorar las condiciones de vida de muchas personas.

ALUMNOS

El Quinto: “maestra con vocación comprometida con la educación y con un profundo amor por la carrera”.

9.3. Formación integral para el cambio social

Desde la década de 1920, la modalidad educativa de las ENR ha servido a los niños del medio rural en su formación primaria. Asimismo, los profesores y alumnos de las ENR se han involucrado en la solución de las problemáticas de diferente índole existentes en las comunidades rurales donde están asentadas esas escuelas normales. Estas dos vocaciones de servicio hacen únicas a las ENR en la historia educativa de México.

Los estudiantes de las ENR tienen claro, gracias a la formación política que reciben en los seminarios y charlas que ellos mismos organizan, bajo el liderazgo de la FECSM, en horario vespertino y nocturno, y después de haber cumplido la jornada académico-formal en su proceso de formación inicial, que dicha formación integral está destinada, además de educar a niños, a un cambio social en las condiciones de vida adversas que vive la mayoría de los habitantes del medio rural mexicano (*ver tabla 7.53*).

Tabla 7.53 Utilidad social. Formación integral para el cambio social

Directivos	<i>Cañada Honda</i> : “los 5 ejes, yo ahí te puedo decir que sí... van formados de una manera más integral con un desenvolvimiento, con un nivel de conciencia distinto, con una preocupación no solamente en lo educativo sino en lo cultural, en lo social, en lo económico, si un maestro no lleva esa formación, no estamos hablando de un maestro, de un profesor, estamos hablando de un transmisor de conocimientos”.
	<i>Saucillo</i> : “Formación inicial para que ellas tomen bases firmes para que puedan desarrollar posteriormente..., tiene que estar respondiendo a las necesidades que la propia sociedad y que la propia niñez nos exigen”.
Maestro	<i>Invest. de Tamazulápam</i> : “una problemática situada en contexto y plantear alternativas de solución a través de una propuesta didáctica..., una propuesta pedagógica..., la investigación acción, por la construcción de propuestas de un terreno de acción pedagógica que buscan transformar las condiciones en que está un grupo escolar”.
Alumnos	<i>Panotla</i> : “Nos hacen ser personas críticas, autónomas y a no callar las injusticias del gobierno”.
	<i>Amilcingo</i> : “Escuelas representan una opción para las que no tenemos la oportunidad de pagar otro tipo de escuelas... Preparación y experiencia en esta escuela”.
	<i>San Marcos</i> : “tener la perspectiva constructiva del aprendizaje en los alumnos [en referencia a la utilidad en el campo profesional]”.
	<i>El Cedral</i> : “Profesores preparados que tengan didáctica”.

	<i>El Quinto</i> : “Que éstos sean más aplicables y te sirvan frente a grupo... Es donde en realidad aprendes”.
	<i>Aguilera</i> : “Reflexionar sobre quiénes son los que degradan al pueblo... Mi formación ética, tolerante al servicio de quien lo necesite y [además para] mejorar al pueblo”.
	<i>Saucillo</i> : “Crean profesores críticos y analíticos de la realidad social, política y económica..., habilidades desarrolladas y las actitudes... que desarrollamos”.

DIRECTIVOS

DIRECTOR DE CAÑADA HONDA

el ser maestro implica una vocación, una interacción con la sociedad, un sentido social que... de pertenencia a la cultura.

los 5 ejes, yo ahí te puedo decir que sí... van formados de una manera más integral con un desenvolvimiento, con un nivel de conciencia distinto, con una preocupación no solamente en lo educativo sino en lo cultural, en lo social, en lo económico, si un maestro no lleva esa formación, no estamos hablando de un maestro, de un profesor, estamos hablando de un transmisor de conocimientos.

Escuela normal no es solamente proporcionar conocimientos, es proporcionarle toda la cultura, toda la idiosincrasia que debe tener un docente y eso no se genera a partir de la transmisión de un contenido, eso se genera y se trae culturalmente y se hace por tradición y eso las normales tenemos una gran fortaleza.

DIRECTORA DE SAUCILLO

Formación inicial para que ellas tomen bases firmes para que puedan desarrollar posteriormente... tiene que estar respondiendo a las necesidades que la propia sociedad y que la propia niñez nos exigen. Al final logramos formar como profesores que atendieran las diferentes zonas de la región..., formar gente con un pensamiento social.

MAESTROS

INVEST. DE TAMAZULÁPAM

aquí hacemos más trabajo en esta intención puesto que es el que nos permite encontrar una problemática situada en contexto y plantear alternativas de solución a través de una propuesta didáctica, normalmente... una propuesta pedagógica..., la investigación

acción, por la construcción de propuestas de un terreno de acción pedagógica que buscan transformar las condiciones en que está un grupo escolar.

ALUMNOS

Panotla: “Nos hacen ser personas críticas, autónomas y a no callar las injusticias del gobierno”.

Amilcingo: “Escuelas representan una opción para las que no tenemos la oportunidad de pagar otro tipo de escuelas... Preparación y experiencia en esta escuela”.

San Marcos: “tener la perspectiva constructiva del aprendizaje en los alumnos [en referencia a la utilidad en el campo profesional]”.

El Cedral: “Profesores preparados que tengan didáctica”.

El Quinto: “Que éstos sean más aplicables y te sirvan frente a grupo... Es donde en realidad aprendes”.

Saucillo: “Crean profesores críticos y analíticos de la realidad social, política y económica..., habilidades desarrolladas y las actitudes... que desarrollamos”.

Aguilera: “Reflexionar sobre quiénes son los que degradan al pueblo... Mi formación ética, tolerante al servicio de quien lo necesite y [además para] mejorar al pueblo”.

9.4. Experiencias en aprendizaje y necesidades básicas

Mientras los futuros maestros rurales concluyen sus estudios, se involucran en las comunidades rurales a través de la observación y práctica profesional, donde son sensibilizados y adquieren capacidad de asombro en contextos rurales que les permite obtener, además, experiencias de aprendizaje y darse cuenta de las necesidades básicas apremiantes para este grupo de habitantes de México (*ver tabla 7.54*).

Tabla 7.54 Utilidad social. Experiencias en aprendizaje y necesidades básicas






























Maestro	<i>Invest. de Tamaulámap:</i> “la importancia del arte en la educación primaria o, por ejemplo, unos cuentos que salieron hace unos años sobre la música como medio para sensibilizar y desarrollar la imaginación creativa”.
Alumnos	<i>Hecelchakán:</i> “El aprendizaje que he tenido y sobre todo la experiencia en las escuelas”.
	<i>Panotla:</i> “Apoyar y entender algunos comportamientos de los alumnos al igual que somos capaces de trabajar en el lugar donde nos mande”.
	<i>San Marcos:</i> “Nos dejan grandes satisfacciones”.
	<i>El Cedral:</i> “Habilidades de aprendizaje autónomo”.
	<i>El Quinto:</i> “[Que los contenidos] sean más aplicables y te sirvan frente a grupo”.
	<i>Aguilera:</i> “Mi formación ética, tolerante al servicio de quien lo necesite y [además para] mejorar al pueblo”.

MAESTROS**INVEST. DE TAMAZULÁPAM**

“la importancia del arte en la educación primaria o, por ejemplo, unos cuentos que salieron hace unos años sobre la música como medio para sensibilizar y desarrollar la imaginación creativa”.

En el visualizador de la categoría “Utilidad social” (*ver fig. 7.14*), se observa cómo los alumnos de formación inicial conciben la utilidad social en relación con el apoyo que ellos pueden brindar a los niños en su aprendizaje. De la “Utilidad social” se desprenden otras subcategorías, como el apoyo que también dan, desde el proceso de formación inicial en las escuelas normales, a favor de cambios sociales en México.

Fig. 7.14 Visualizador de “Utilidad social”, según alumnos

Sistema de códigos	HECE...	PANO...	AMIL...	SAN ...	CEDR...	QUIN...	SAUCI...	AGUIL...	SUMA
▼  Utilidad social									0
 Apoyo a niños en su aprendizaje									12
 Valor histórico y pedagógico									4
 Formación integral para el cambio social									11
 Experiencias en aprendizaje y necesidades básicas									6
 SUMA	4	4	2	3	4	6	6	4	33

ALUMNOS

Hecelchakán: “El aprendizaje que he tenido y sobre todo la experiencia en las escuelas”.

Panotla: “Apoyar y entender algunos comportamientos de los alumnos al igual que somos capaces de trabajar en el lugar donde nos mande”.

San Marcos: “Nos dejan grandes satisfacciones”.

El Cedral: “Habilidades de aprendizaje autónomo”.

El Quinto: “[Que los contenidos] sean más aplicables y te sirvan frente a grupo”.

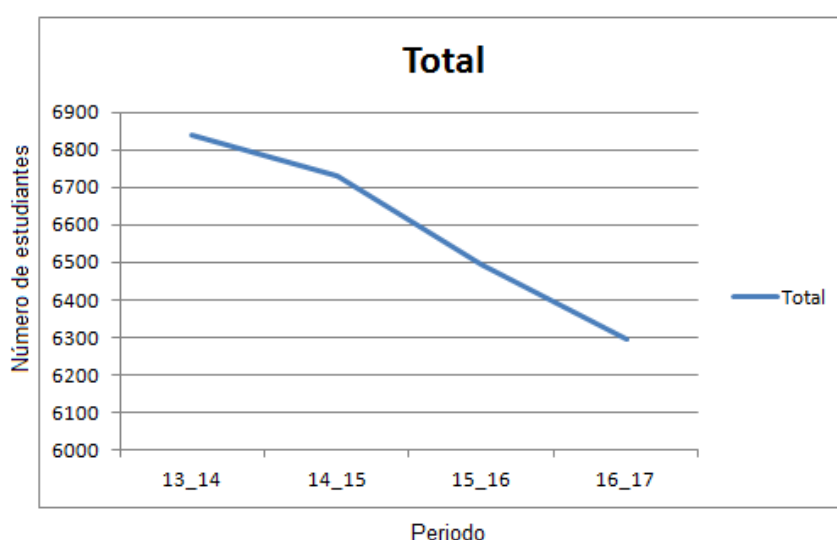
Aguilera: “Mi formación ética, tolerante al servicio de quien lo necesite y [además para] mejorar al pueblo”.

CAPÍTULO 8. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS OBTENIDOS

8.1. Análisis y discusión sobre el comportamiento de la matrícula de las escuelas normales rurales (ENR) durante cuatro ciclos escolares

A partir de la información obtenida del Sistema de Información Básica de la Educación Normal (SIBEN) sobre cuatro ciclos escolares de las ENR: 2013-2014, 2014-2015, 2015-2016 y 2016-2017, encontramos que entre el primer ciclo escolar y el último hay una pérdida estudiantil de 541 alumnos, el equivalente aproximado de 10 grupos de 50 alumnos cada uno; es decir, estamos ante una *caída* del número de estudiantes de las ENR (ver gráfica 8.1).

Gráfica 8.1 Caída de matrícula estudiantil en las ENR



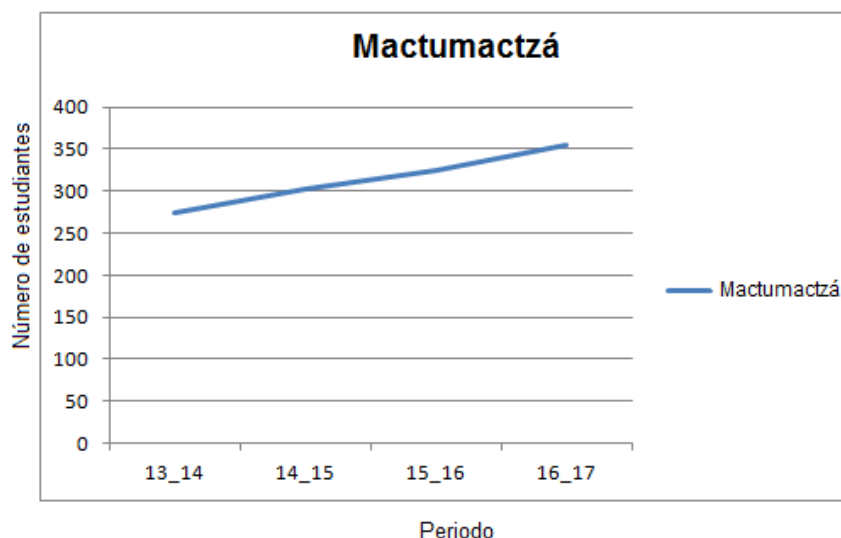
Existen dos situaciones generales dadas que explican en parte la situación de la caída o pérdida de la matrícula en las ENR. En primer lugar, la detención y desaparición de 43 estudiantes de la ENR de Ayotzinapa ocurridos en la ciudad de Iguala, Guerrero, los días 26 y 27 de septiembre de 2014. En segundo lugar, el temor de muchas familias del medio rural hacia las ENR, al concebirlas, ante esos acontecimientos, como centros educativos carentes de seguridad y frágiles para la integridad física de sus hijos frente a enemigos externos. ¿Quiénes originaron esta desgracia y por qué?

De acuerdo con el Estado fue el narcotráfico, mientras que para la gente común fue el propio Estado mexicano y los diferentes niveles de gobierno. Si se acepta la versión de que fue el narcotráfico, se está convencido de que el grupo Guerreros Unidos confundió a los jóvenes como parte integrante de otro grupo de narcos rival, Los Rojos. Sin embargo,

la gente común, los padres de los 43 estudiantes desaparecidos, los académicos e investigadores, periodistas y movimientos sociales dudan de la versión oficial ofrecida por los representantes del Estado, encabezado por el actual presidente Enrique Peña Nieto, y sostienen que el autor intelectual de la detención y desaparición de los estudiantes fue el Estado, coludido con la policía, las fuerzas armadas o el ejército (Grecko, 2016; A. Hernández, 2016; Miranda, 2015) e integrantes del crimen organizado o narcotráfico.

Frente a esas dos versiones generales, lo cierto es que los acontecimientos de Iguala representaron un parteaguas en la vida política y educativa de las ENR a partir de septiembre de 2014. Antes de este hecho, desde la década de 1940, el Estado había intentado acabar políticamente con las ENR y, en el plano educativo, homogenizar las normales rurales en un marco unificado con las normales urbanas y con las políticas educativas de los organismos internacionales, como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Después de este hecho, ha intentado difundir la permanencia de las ENR pero, a su vez, transformarlas en beneficio de los habitantes del espacio rural y de México, según la postura del gobierno federal a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Finalmente, los hechos y las cifras (más allá de que éstas luego esconden algo) indican que la matrícula escolar de las 16 ENR, salvo la de Mactumactzá, tiende a caer desde el ciclo escolar 2013-2014 a la fecha.

Recordemos que la ENR de Mactumactzá, la que ha mantenido una matrícula al alza (*ver gráfica 8.2*), cerró su internado por decisión del gobierno del estado de Chiapas bajo la administración de Salazar Mendiguchía en 2003 y que Chiapas es uno de los estados más pobres de México. Entonces, ¿por qué hay una tendencia en el aumento del número de estudiantes de esta normal, más allá del cierre del internado y los acontecimientos de Iguala de 2014? Porque el cuerpo directivo, dirigido por el maestro Jesús Borraz León, se ha mantenido por varios años, al menos hasta el 2016, al frente de esta escuela, lo cual ha sido un fenómeno inusual en las ENR, porque generalmente los directivos duran entre uno y dos años en el cargo. La otra posible explicación es que, como Chiapas es una de las entidades federativas más pobres, pues gran parte de la población tiene serios problemas para sobrevivir, la beca de dos mil pesos que proporciona el Estado a los alumnos, generalmente de escasos recursos económicos, es un aliciente a su favor.

Gráfica 8.2 Crecimiento de la matrícula en la ENR de Mactumactzá

8.2. Análisis y discusión sobre preguntas y respuestas cerradas de encuesta

De un total de 37 preguntas, 31 fueron cerradas, y el resto, abiertas. Las primeras se incluyeron en doce grupos que permitieron la sistematización de las respuestas. A continuación se analiza cada uno de éstos.

1. Satisfacción por ubicación geográfica de la escuela

En la mayoría de los casos, las ENR están ubicadas en las inmediaciones de las capitales de estado; por ejemplo, las de Mactumactzá y Panotla, o bien cerca de las cabeceras municipales, como la de Ayotzinapa; sin embargo, hay algunos casos en los que están insertas en el medio rural, tal como la de Amilcingo. En este contexto, cuando más de 60% de los encuestados expresa que la ubicación geográfica es adecuada, seguramente refieren esta tendencia porque prácticamente ellos viven en la escuela, en el internado.

A pesar de ello, de los catorce planteles de las ENR que visitó a lo largo y ancho de México el responsable de esta investigación, podemos señalar que, en muchos casos, sus alumnos estudiaban y vivían en espacios cuya infraestructura, hasta antes de 2016, necesitaba de mejoras. El caso más dramático fue el de la ENR de Hecelchakán, que requería urgentemente de una remodelación y no fue sino hasta ese año que el gobierno federal autorizó una partida presupuestal para efectuarla.

2. Plan de estudios, programas, recursos y aprendizaje en la formación inicial del profesorado

Si 91% de los encuestados está satisfecho o muy satisfecho con los contenidos de los programas, la bibliografía y otros recursos, así como con el tiempo dedicado a realizar las actividades escolares de las ENR, las respuestas hablan muy bien de esta modalidad educativa de la formación del profesorado, pero también tendríamos que agregar que en este tipo de escuelas, por la escasez de recursos económicos existentes y las constantes pugnas que tienen sus estudiantes con los diferentes niveles de gobierno, y en particular con la SEP, se da como resultado la existencia de paros escolares, como presión para negociar con los actores gubernamentales su pliego petitorio que incluye mantener la matrícula de ingreso y asegurar plazas laborales para sus egresados. La lucha política que el estudiantado hace para solucionar sus demandas económicas y educativas originan en buena medida que el tiempo del estudio semestral se recorte para estos jóvenes.

Los programas y contenidos del plan vigente 2012 para el profesorado de las ENR se ha puesto en entredicho por la propia comunidad normalista y por amplios sectores académicos e investigadores de México, debido a que son productos emanados de las políticas educativas de los organismos internacionales, que por lógica están desfasados de la realidad de México y de su espacio rural.

A pesar de que se buscó fomentar una actividad investigadora cuando se aplicó el Plan de estudios 1984 para maestros normalistas en México, no existe una tradición investigadora en el conjunto de las ENR, en buena medida porque el profesorado o los formadores de formación inicial no la practican y, por lo tanto, no fomentan entre el alumnado la motivación por aprender lo que no se sabe. Sin embargo, existen algunas ENR donde se trabaja a contracorriente para revertir esta situación en campos didácticos, etnográficos y de investigación acción principalmente.

Si bien en los cursos normales se usan materiales bibliográficos y tecnológicos, en muchas ENR, las bibliotecas carecen de material bibliográfico especializado y actualizado para afrontar, por ejemplo, los contenidos programáticos del Plan de estudios 2012, tal como lo manifestó la directora de Saucillo en la entrevista realizada en junio de 2015. Las bibliotecas del resto de las ENR visitadas son raquílicas en material; además, en la gran mayoría de ellas se carece de material hemerográfico periódico de cuestiones y tendencias educativas. Una persona responsable de una de las bibliotecas normalistas del norte de

México me confió que el director en turno de la escuela presionó para que la biblioteca del plantel tuviera libros de “superación personal” por encima de los libros de teoría pedagógica, por ejemplo. No obstante, una *joya* de varias de las bibliotecas de las ENR son los archivos históricos que almacenan más de 80 años de existencia de esta modalidad educativa.

3. Sistema de valores y formación inicial del profesorado

Al ubicar que más de 95% de los encuestados se mostró satisfecho o muy satisfecho con los elementos propios de la identidad nacional, el compromiso social y los valores de la tolerancia, autonomía y solidaridad en la formación inicial del profesorado, nos da como resultado una congruencia de esta modalidad educativa con el proyecto posrevolucionario que dio pie a este tipo de escuela formadora de maestros capaces de fomentar entre los hijos de los campesinos pobres la identidad nacional desde la década de 1920 a la actualidad. Otro aspecto histórico sobresaliente de esta escuela fue el haber sembrado entre los futuros profesores una serie de valores, como los anteriormente señalados, que se ponen en entredicho desde la escuela misma donde reciben la formación docente hasta que son egresados e incursionan en el mercado laboral, tal como lo expresa Navarro Rodríguez (2010, p. 119) cuando cuestiona la supuesta posición crítica de la “luchas populares” y la “liberación social” que ostenta el alumno normalista frente a la cooptación hegemónica que una parte del estudiantado va adquiriendo en el internado escolar tras asimilar una serie de prácticas y “visiones pequeñoburguesas reproductoras de las relaciones sociales dominantes”.

4. Muralismo en la formación inicial del profesorado

Cuando aproximadamente 56% de los encuestados consideró que frecuentemente o muy frecuentemente los murales facilitan la formación inicial del profesorado, es porque, al ser plasmados en las paredes de distintos rincones de la mayoría de sus escuelas, se convierten en parte de su vida cotidiana dentro del proceso de formación inicial. Además, algunos directivos, como el de Cañada Honda y la directora de Saucillo, así lo sustentaron en las entrevistas efectuadas en junio de 2015. Pero esa fuente de formación en algunas normales, como la de El Quinto y El Cedral, está prácticamente vedada porque, salvo uno que otro mural, las paredes —testigos de los pasillos por donde circulan los futuros

profesores— carecen de esa expresión particular que le da un sello característico a la ENR como formadora de maestros en México y el mundo. Tomemos en cuenta que en esas normales, a principios de 1980 y a finales de 1990, respectivamente, la política educativa y estudiantil comandada por la FECSM quedó prácticamente extirpada de ambas escuelas normales y seguramente de muchos de sus elementos visuales que acompañaban esta manifestación política y educativa con sentido nacional: los murales.

5. Habilidades de aprendizaje en la formación inicial del profesorado

De los encuestados, 95% se mostró satisfecho o muy satisfecho con los elementos propios de las habilidades de aprendizaje en la formación inicial, entre ellos, el trabajo previo a las prácticas escolares, el trabajo con niños durante sus prácticas, los ejercicios para adquirir habilidades en la observación y argumentación, así como en la búsqueda de información bibliográfica. En conjunto, son aspectos que destacan el proceso de enseñanza-aprendizaje óptimo de estos jóvenes normalistas que cristaliza en el trabajo práctico ejecutado con los niños a la hora de realizar la observación y práctica escolar.

En 2008, cuando acompañé a jóvenes normalistas de tercer año de la carrera de la ENR de Ayotzinapa en sus prácticas escolares dentro de la localidad de Cruz Grande de la Costa Chica del estado de Guerrero, antiguos alumnos de esa normal, ya en ejercicio profesional en dicha localidad, confiaron a este investigador que la formación obtenida en Ayotzinapa les permitió contar con habilidades de negociación política, al grado tal que sus compañeros maestros del lugar donde trabajan en común los han elegido como sus representantes ante las autoridades correspondientes, es decir, terminan, además de ser maestros, como gestores de sus centros de trabajo. Sea como fuere, también se pudo observar que dichos alumnos practicantes preparaban material didáctico con los escasos recursos económicos con los que contaban y mantenían la atención de los niños durante sus clases “modelo”, como también lo pudo comprobar un servidor, al pedir a los propios estudiantes que me facilitaran el acceso como observador de sus clases de geografía frente alumnos de cuarto año de primaria. De igual manera, en éste y otros lugares, la comunidad del pueblo donde los alumnos realizan sus prácticas escolares se involucra con ellos y con la escuela de sus hijos, ya que les proporciona tres comidas al día y un lugar donde dormir; su objetivo es facilitar el trabajo de estos jóvenes durante sus prácticas escolares en algunas de las escuelas de la localidad o en la única existente.

6. Internet y redes sociales en la formación inicial del profesorado

Poco más de 72% de los alumnos encuestados declaró que el internet frecuentemente o muy frecuentemente contribuye o facilita su proceso de aprendizaje. En efecto, durante mis visitas a las 14 ENR en los últimos años, se pudo comprobar esto, ya que a través de un ordenador o móvil (celular) los estudiantes están imbuidos con estos auxiliares; sin embargo, la débil señal de internet que algunas ENR reciben dificulta la articulación del aprendizaje de los alumnos mediante esta vía. La llamada sociedad de la información y después denominada del conocimiento bajo la efigie del internet, para autoras como Sacristán (2013), es sustancial para ubicar que en la sociedad global los aparatos, la web y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) obligan a su vez a una alfabetización digital de la gente profesional, más allá de hacer llamadas y chatear en las redes sociales.

Voces amplias expresan que el uso de las TIC va más allá de utilizarlas como herramientas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, pues intentan convertirse en una necesidad impuesta por las grandes corporaciones de la información y comunicación en los centros educativos globales al presionar a los estados nacionales para implantar políticas educativas en planes y programas de estudio con énfasis en el aprendizaje de las TIC, esto es, las corporaciones que usan el tema de la educación como negocio buscan crear centros de demanda y consumo de sus productos electrónicos y microelectrónicos en aras de aumentar su tasa de ganancia, por lo tanto, no les interesa, por ejemplo, saber cuáles son los problemas que tienen los maestros y alumnos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En general, la comunidad de las ENR usa la web y las redes sociales para promover el ingreso de aspirantes a esta modalidad educativa; denunciar algún exceso educativo del Estado mexicano o cualquier acto de corrupción de los grupos de poder en este país, y defender su escuela o recordar un acto de represión por parte de las fuerzas del orden del Estado, por lo tanto, difunden imágenes de las marchas conmemorativas. Así, los egresados, por ejemplo, cuando se expresan a través de Facebook, muestran actitudes nostálgicas con relación a su alma máter. La gran ausencia para la comunidad normalista que usa las redes sociales para “estar al día” es la falta de debate sobre temas educativos varios o de asuntos político educativos. Hace tres años, cuando desde algún portal normalista se hacía referencia al caso de los 43 estudiantes desaparecidos en Ayotzinapa,

un servidor escribía señalamientos contundentes sobre lo equivocado de los usos de la estrategia y táctica para dar con el paradero de esos jóvenes; pero del otro lado de la web sólo aparecía el silencio y el no debate de la gente que prioriza el aquí y ahora en términos de emociones y recuerdos.

7. Enfoques teórico-pedagógicos y aplicación en espacio rural con compromiso social

A pesar de que 80% de los encuestados se mostró satisfecho o muy satisfecho con los enfoques teórico-pedagógicos y su aplicación en el mejoramiento de la calidad de vida de los habitantes del medio rural, encontramos también que no existe una claridad en la comunidad normalista sobre cuál es el enfoque pedagógico trabajado en los distintos programas de estudio. Sin embargo, se ha coincidido en el desarrollo del enfoque constructivista en los distintos planteles normalistas, aunque también el gremio de formadores de formación inicial de las ENR señala que, con la nueva propuesta curricular, en efecto, desarrolla el enfoque por competencias.

Entre 2013 y 2016, hemos observado en las distintas visitas de campo a las diferentes escuelas normales que las autoridades federales y estatales, con el apoyo de las autoridades del plantel correspondiente, han impartido cursos de capacitación al profesorado sobre ciertos aspectos, como la tutoría y las tres modalidades de titulación que tienen los alumnos de cuarto año: tesis, informe de práctica escolar y portafolio de evidencias en el marco del Plan de estudios 2012 vigente. Al especificar la idea anterior, se establece que primero se introdujo la propuesta curricular de 2012 y hasta después se capacitó a los formadores de formación inicial, y no previamente, a fin de trabajar con tiempo el documento final con los alumnos para que puedan titularse.

8. Prácticas escolares y calidad de vida en habitantes del medio rural

En líneas precedentes se mencionó que más de 90% de los encuestados estuvo satisfecho o muy satisfecho con el desarrollo de sus prácticas escolares y con el acompañamiento que tuvieron por parte de supervisores, autoridades y maestros de las escuelas donde realizaron dichas prácticas; igualmente, los alumnos practicantes quedaron satisfechos y muy satisfechos por el aprendizaje que obtuvieron los alumnos de los grupos a su cargo durante esas prácticas profesionales. Como comentamos anteriormente, en la Costa Chica de Guerrero y durante el primer semestre de 2008, pudimos corroborar que los alumnos

practicantes recibían apoyo logístico de las autoridades correspondientes en los centros educativos donde realizaban sus prácticas escolares. Al mismo tiempo, cuando se entrevistó de manera informal a algunos directivos de esas escuelas, declararon que faltaba más preparación en estos estudiantes para estar frente a grupo durante ese proceso de formación. En cambio, los alumnos se quejaban de que generalmente los maestros titulares de los grupos donde realizaban sus prácticas los dejaban solos en la semana destinada a tal ejercicio, perdiéndose con ello el trabajo tutorial del maestro titular, es decir, era y es obligación de éste permanecer dentro del grupo mientras el alumno realiza su práctica profesional, lo que no ocurría a menudo, como también lo pude comprobar directamente en trabajo de campo.

9. Apoyo de autoridades educativas y maestros en la formación inicial del profesorado

Más de 85% de los encuestados se mostró satisfecho o muy satisfecho con el apoyo de las autoridades a la formación inicial del profesorado, referente a su permanencia o continuidad escolar, así como con el acompañamiento y aclaración de dudas. No obstante, los alumnos expresan en pláticas informales, así como en las respuestas a las preguntas abiertas hechas en el cuestionario de encuesta, el escaso apoyo que reciben por parte de autoridades y maestros del plantel correspondiente. El caso dramático es el insignificante apoyo que los alumnos reciben de dichas personas para desarrollar sus actividades manuales y artísticas, creadas finalmente por ellos mismos para hacer frente a los distintos actos o eventos cívico-culturales que se desarrollan dentro y fuera de la ENR correspondiente. En la parte de la investigación cualitativa, referiré a la proxemia o acercamiento que existe entre el cuerpo directivo, maestros y alumnos, sólo enuncio por ahora que reiteradamente escuché durante las entrevistas realizadas a algunos maestros de las ENR durante junio de 2015 que, salvo el aspecto académico, en los otros terrenos los maestros eran ajenos, respetuosos de los espacios y las decisiones del alumnado, o simplemente que “no se metían con ellos”.

10. Apoyo económico de autoridades estatales y federales para la formación inicial del profesorado

Aproximadamente, 51% de los encuestados expresó que frecuentemente o muy frecuentemente reciben apoyo económico de las autoridades correspondientes. Sin

embargo, en la realidad cotidiana de los alumnos de los distintos planteles, y dado el origen social de muchos de ellos que viven la pobreza en sus familias de origen, observamos y escuchamos de los propios alumnos, durante el trabajo de campo realizado, que el apoyo económico es insuficiente, por lo que tienen serios problemas para comprar material didáctico y financiar tanto sus observaciones como prácticas escolares. En consecuencia, tienen que salir a “botear”, esto es, pedir cooperación económica a los automovilistas o al pueblo en general. Al respecto, se dice que en los acontecimientos de Iguala de septiembre de 2014, además de secuestrar autobuses para usarlos en el traslado de estudiantes de algunos de los distintos planteles de las ENR hacia la Ciudad de México para participar en la marcha conmemorativa del 2 de Octubre, otro de los móviles de esa trágica salida fue obtener dinero para financiar sus prácticas escolares.

11. Deserción y fracaso escolar en las ENR

Aproximadamente, 90% de los encuestados consideró que nunca o casi nunca ha pensado en desertar como una posibilidad para el siguiente ciclo escolar. Entre el ciclo escolar 2013-2014 y 2014-2015, hubo 107 alumnos menos en el conjunto de las ENR, y entre este año y el actual 2016-2017, hay 434 alumnos menos en el total de esta modalidad educativa. ¿Qué sucedió?, ¿acaso las autoridades redujeron la matrícula o los alumnos se cambiaron a otro tipo de escuela normal, desertaron o hubo bajas definitivas de la educación normal? Con base en entrevistas formales —entre ellas la hecha al director de la ENR de Cañada Honda—, información periodística, fuentes varias y lo expresado en párrafos anteriores, consideramos que los acontecimientos de Iguala en septiembre de 2014, así como la psicosis social y familiar presente en la sociedad mexicana, han dado como resultado la deserción escolar y tal vez la baja definitiva (fracaso escolar) del sistema de educación normal a partir del año escolar 2014-2015.

En el ámbito de la geografía política, no debemos olvidar que el factor político también juega un papel crucial en el tema educativo de las ENR. Por ejemplo, el responsable de esta investigación tuvo la oportunidad de seguir el caso de un alumno expulsado de una ENR del norte de México. A través de un familiar directo del alumno, nos enteramos de que la expulsión se dio por motivos políticos; lo paradójico de la situación es que hubo una alianza entre una parte del cuerpo directivo y algunos estudiantes para expulsarlo, y todo, según el familiar, porque el alumno hizo una denuncia (nunca quedó claro ante qué instancia, y, por razones varias, omitimos el asunto de ésta) contra los integrantes de dicha

alianza. En los hechos, se dio una deserción y el alumno afectado en el ciclo escolar 2016-2017 podrá concluir sus estudios en otra normal, no rural, de su entidad federativa.

12. Defensa y difusión de las ENR por sus integrantes

Casi 90% de los encuestados se mostró satisfecho o muy satisfecho en la defensa de las ENR mediante, por ejemplo, las manifestaciones públicas que se hacen al respecto, así como en la tradición de la promoción o difusión de las ENR para un México más justo desde el medio rural.

Sobre la anterior actitud, la comunidad normalista coincide en que, durante varias décadas, las ENR han sido afectadas por el Estado en cuanto al presupuesto anual raquíutico que reciben y la limitación laboral que sus egresados viven en los últimos años ante la decisión de las autoridades escolares nacionales de acotar o disminuir el número de plazas del Servicio Profesional Docente, es decir, éstas prefieren dar trabajo a profesionistas no necesariamente egresados de una licenciatura en educación para ejercer labores docentes frente a grupo de educación primaria. Ello da pie a que constantemente los alumnos de la mayoría de las ENR, excepto las de El Quinto y El Cedral, salgan a la calle, al espacio público, para defender sus demandas históricas.

Socialmente no gusta esta práctica normalista porque obstruyen el tráfico vial y afectan a terceros, según lo expresan algunos medios de comunicación en un tono no agradable, cargado de actitudes reaccionarias e incluso xenófobas. Paralelamente, los estudiantes de las ENR se defienden ante el derecho constitucional mexicano de respetar la libre manifestación pública de la gente.

La promoción y difusión de las ENR por iniciativa de la propia comunidad normalista es una asignatura pendiente toda vez que los materiales impresos de las distintas ENR sean de escaso alcance. En la actualidad, éstos remiten a la propia comunidad de la escuela y son una especie de práctica de “autoconsumo”. Es de suponer que, ante el bajo presupuesto con el que cuenta cada plantel, se carece de dinero para tener un tiraje mayor, con objeto de facilitar, mínimamente, que las revistas lleguen al resto de las ENR. Paradójicamente, la promoción de las ENR entre la población de México se da cuando existe un severo conflicto entre los estudiantes y el Estado, o bien cuando algún miembro normalista llega a perder la vida a causa de la lucha política.

8.3. Análisis y discusión de categorías y subcategorías de investigación cualitativa

Con relación a la conformación, organización y sistematización, así como presentación de las categorías y subcategorías, y dado el tema en cuestión de la tesis, éstas fueron elaboradas bajo los ejes educativo y político-social. Resaltamos esta situación metodológica hasta el presente apartado porque el tratamiento o estudio de las ENR como problema de investigación no entra en el patrón común de los temas educativos que normalmente son trabajados en este ámbito en México y América Latina.

Además, como ya lo indicamos en líneas precedentes, muchos investigadores rehúyen tratar la problemática de las ENR por considerar que carecen de un sentido educativo en la formación inicial del profesorado. Al respecto, insistimos, a una parte de la comunidad investigadora en cuestiones educativas de México, que la variable política que envuelve a este tipo de instituciones distorsiona los encuadres que dichos investigadores han desarrollado sobre la cuestión educativa a nivel de investigación, por lo tanto, en los hechos, no aceptan, por ejemplo, que en las ENR exista un cogobierno entre autoridades y alumnos o que en algunas de ellas “gobiernen” los propios estudiantes. En suma, y como resultado de ello, existe escasa investigación sobre este rubro en México, por lo que es necesario partir casi de cero para elaborar categorías y subcategorías que ayuden a sistematizar la información de preguntas abiertas de cuestionario para la encuesta y las entrevistas a informantes clave.

Visualizador de la matriz de códigos o categorías

En el visualizador de la matriz de códigos, la categoría más representativa fue “La FECSM en la formación inicial” y, después, “Malestar estudiantil”. Creemos que la politización profunda de las ENR, en parte por el activismo de esta federación de estudiantes, hace que la representante de la FECSM en Panotla haya expresado ideas relacionadas con los subcódigos “Cinco ejes de formación inicial”, “Organización estudiantil por plantel” y “Defensa de las ENR”; esto gracias a que el eje político, bajo la responsabilidad del Comité de Orientación Política (COP), que depende de esta organización, hace que los estudiantes de las ENR constantemente discutan cuestiones político-académicas en sus jornadas de trabajo a lo largo de la semana, cuyo fin es mantener la alerta y la defensa de sus escuelas ante cualquier peligro que venga de las autoridades educativas o los grupos de poder.

Asimismo, las ideas de la representante estudiantil aludieron a “Comportamiento de maestros, directivos y grupos de poder”, dentro de la categoría “Malestar estudiantil”. La estudiante de Panotla señaló que, por ejemplo, la sociedad de la ciudad de Tlaxcala no siempre ve con buenos ojos que las alumnas de Panotla, localidad cercana a esa ciudad (*ver, en el capítulo 3, el mapa 3.7*), hagan paros en su escuela y manifiesten públicamente sus demandas en el espacio callejero. Esta actitud de la gente tlaxcalteca no es del agrado de la representante estudiantil, tal como lo mencionó en la entrevista realizada por un servidor en junio de 2015.

Esto es explicable porque el perfil del ciudadano mexicano, y de otras latitudes del mundo, carece de un nivel cultural con conciencia de clase y lucha (ya referido igualmente por la representante de la FECSM). Por ejemplo, cuando otros se manifiestan públicamente, la sociedad asume una actitud reaccionaria de inconformidad, alimentada por los *mass media*, que están en contra de este tipo de movilizaciones, debido a los daños causados a terceros en la cuestión de movilidad vial. De hecho, después de los acontecimientos de Iguala, las alumnas de la ENR de Panotla cuidan mucho el expresar sus inconformidades en el espacio público, puesto que este tipo de actos terminan normalmente con enfrentamientos entre la policía y la comunidad normalista.

Quienes más se expresaron en la categoría “Utilidad social” fueron el director de la normal de Cañada Honda y el maestro de San Marcos, ambos en la subcategoría “Valor histórico y pedagógico”. Las ideas del maestro de Cañada Honda estuvieron enfocadas a la presencia académica y cultural de sus alumnas en escuelas primarias y comunidades rurales, donde acuden a presentar eventos culturales para beneficio de las propias comunidades. En cambio, el maestro de San Marcos enfatizó, durante la entrevista realizada en junio de 2015, la utilidad social que maestros y alumnos de esa normal realizaban tiempo atrás, a través de actividades de diversa índole para beneficio de la gente de las inmediaciones de la escuela normal; de esa manera, la gente del lugar antiguamente aceptó a la comunidad normalista, tachada de “comunista” en la década de 1930.

Consideramos que la utilidad social de las ENR se ha enfocado históricamente en servir al pueblo mediante la enseñanza en escuelas primarias rurales, la producción de alimentos y artículos diversos extraídos de los Módulos producción, las actividades culturales desarrolladas en las comunidades rurales y la solidarización permanente con la gente a

favor de sus luchas políticas contra el poder. Sin embargo, como lo mencionó el maestro de San Marcos, las actuales generaciones de normalistas cada vez se relacionan menos con el pueblo, al menos por el lado de los Módulos de producción. Se llegó al extremo cuando una alumna de Amilcingo, en una plática informal en junio de 2015, expresó que el veterinario de la escuela les decía a las alumnas que su labor estaba en los salones de clase y no en los Módulos de producción, entre ellos la engorda de cerdos.

Retratos de documento de informantes clave

Con relación a los directivos de Cañada Honda y Saucillo, el primero refiere a temas ubicados en la categoría “Permanencia de escuelas normales”, mientras que la segunda destacó situaciones que aluden a la de “Muralismo en la formación inicial”. Esta directora, egresada de Saucillo, ostenta una historia académica que en parte explica por qué sus respuestas tuvieron contenido hacia esta categoría. Asimismo, en ambos casos, refieren a cuestiones ubicadas en la categoría “Escenarios y currículum del Plan de estudios 2012”; cabe precisar que esta última categoría también la vamos a encontrar entre algunos alumnos encuestados, por ejemplo, destacamos el caso del estudiante de Hecelchakán. Recordemos que, del conjunto de categorías, ésta es la que tiene el mayor número de subcategorías, rasgo que permitió tener una idea más amplia de los informantes encuestados y entrevistados.

Respecto a los maestros entrevistados, la encargada de Observación y práctica profesional, en el retrato del documento, refiere, en primer lugar, a la categoría “Observación y prácticas escolares” y, en segundo lugar, a “Escenarios y currículum del Plan de estudios 2012”; el maestro de mayor antigüedad de San Marcos, a “Utilidad social” y “Permanencia de escuelas normales”; y el encargado de Investigación, a “Escenarios y currículum del Plan de estudios 2012” y “Utilidad social”. Al igual que otros informantes, los maestros también refieren a “Escenarios y currículum del Plan de estudios 2012” por la amplitud de subcategorías. Llama la atención que el maestro de San Marcos haya enfocado su discurso en la categoría “Utilidad social”; durante la entrevista, él se refirió constantemente al involucramiento de la comunidad normalista de la ENR de San Marcos en asuntos de los habitantes que viven en las inmediaciones de ésta; sin embargo, lo anterior se ha ido perdiendo con el tiempo, ya que, en los últimos años, prácticamente los estudiantes de esta escuela hacen más vida interna que comunitaria,

debido a la inseguridad provocada por el narcotráfico en la región, asunto severo que pone en riesgo la integridad de cualquier persona.

La alumna representante de la FECSM de Panotla perfiló aspectos relacionados con las categorías “La FECSM en la formación inicial” y “Malestar estudiantil”. Nos parece que estos aspectos se articulan con la defensa y permanencia de las ENR como fin último de la lucha de la FECSM. En este sentido, la alumna vocera del muralismo de la ENR de Amilcingo, al destacar el muralismo en la formación inicial, igualmente alude a la permanencia de las escuelas normales. Por lo tanto, considera que el muralismo sí contribuye a la formación inicial del profesorado y, como ya lo mencionamos, está a favor de la permanencia de las ENR.

Así, las distintas lecturas que se hacen de un mural despiertan la imaginación, curiosidad, creatividad y necesidad de identificarse con un territorio, más allá del nacionalismo y de asumir una conciencia de lucha y cambio a favor del pueblo, para ello se utiliza la educación muralista. No obstante, el muralismo también reforzó el proyecto posrevolucionario del Estado-nación de la década de 1920, porque una minoría en el poder lo utilizó para conformar una identidad nacional que legitimara con el tiempo los intereses de la naciente burguesía nacional. Ahora, los temas plasmados en los murales de las ENR tienen otro sentido, las imágenes ya no intentan reivindicar los rasgos nacionales, sino evidenciar y denunciar la opresión del pueblo y de los estudiantes normalistas en manos de los poderosos de México.

Con relación a todos los alumnos, salvo el caso del estudiante de San Marcos, el malestar estudiantil está presente, particularmente entre los alumnos de Amilcingo, El Cedral, Aguilera y El Quinto. Es un malestar volcado hacia la autoridad y los grupos de poder, ocasionado por la apatía docente en cuanto a lo académico y la agresión de distintos tipos que los alumnos han recibido. El malestar se da en las relaciones entre compañeros de escuela no siempre “amigables”. Ello forma parte de la cotidianidad de las ENR hacia el interior y exterior de éstas. Cabe señalar que, cuando públicamente se alude a este tipo de escuelas, se habla casi siempre del malestar que tienen los alumnos en contra particularmente de los grupos de poder, pero poco se habla de las relaciones conflictivas que existen entre los propios alumnos, al interior del plantel o entre planteles (cuyo móvil es la disputa del poder por el control de la FECSM; por ejemplo, entre los estudiantes de

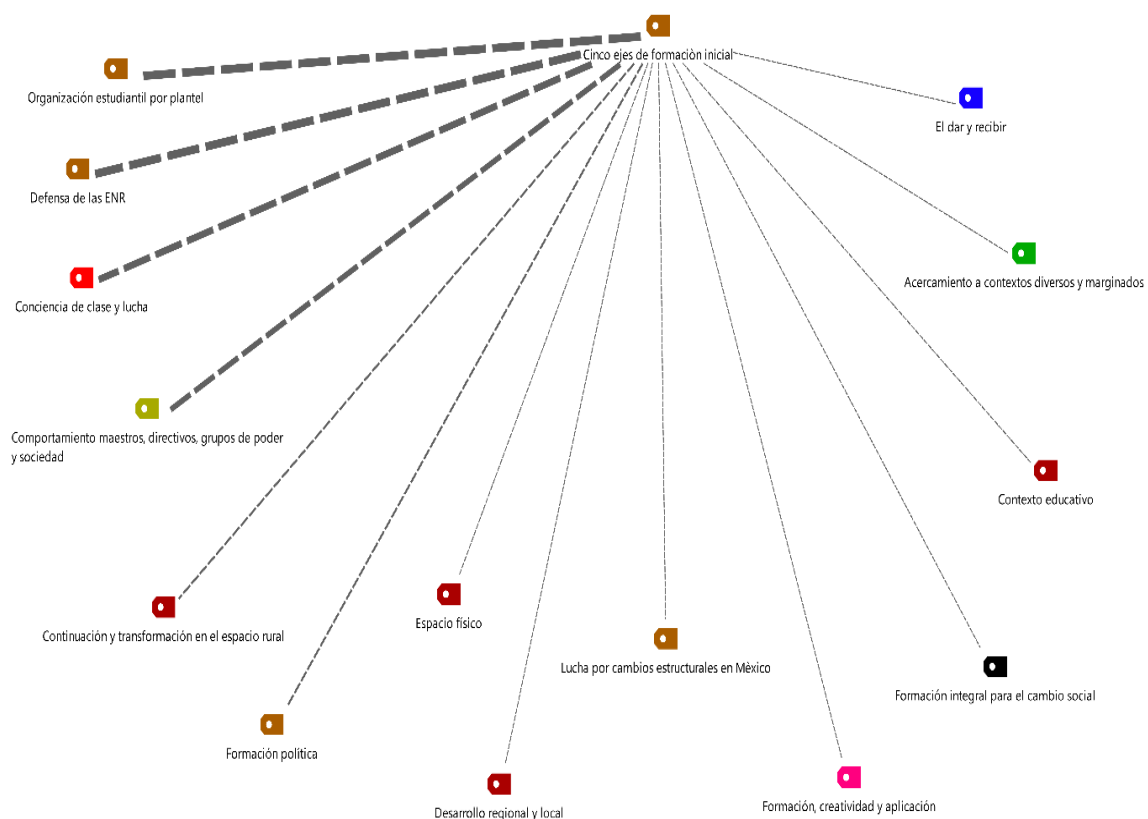
Ayotzinapa y los de Tenerife); al respecto, en este trabajo de investigación faltó indagar sobre este punto.

Cocurrencia código-cinco ejes

En el visualizador de códigos, como mencionábamos en líneas precedentes, destacan las categorías “La FECSM en la formación inicial” y “Malestar estudiantil”. En la cocurrencia de códigos o en la relación de códigos, podemos identificar o hacer también la relación entre subcategorías. El resultado, con base en este visualizador, es que la subcategoría “Cinco ejes de formación inicial” es la más representativa de todas. Si tomamos esta subcategoría como eje articulador, el resto de los subcódigos representativos, de más a menos, se representan con líneas en construcción de diferente grosor (*ver fig. 8.3*).

Es claro que la formación inicial del profesorado de las ENR tiene como rasgo esencial los cinco ejes de formación inicial.

Fig. 8.1 Cocurrencia código-cinco ejes



Categorías y subcategorías

1. Permanencia de escuelas normales

1.1. Espacio físico

El espacio físico como tal fue referencia mayoritaria en la muestra representativa para la investigación cualitativa, unos desde la óptica de la infraestructura; otros desde la disminución del área física de la escuela por la especulación del uso del suelo, quienes referían a la desaparición de escuelas, como la del Mexe, Hidalgo; unos más al resaltar las paredes o los muros con imágenes que los invitan a mirarlos a lo largo del día y de las semanas, y les permiten reflexionar como futuros profesores; y otros tantos que concibieron a las normales como espacios productivos que durante una época dieron de comer al pueblo colindante con la escuela en cuestión. El responsable de este trabajo está de acuerdo con estas visiones, pero también resalta que el espacio físico de la escuela, vía el internado que tiene la mayoría de las normales rurales, permite fijar al alumno en su proceso de formación en un mismo lugar, el de la escuela normal, puesto que prácticamente el alumno vive ahí y ésta cubre sus necesidades, no con holgura, pero sí lo suficientemente como para evitar el problema de la deserción y el fracaso escolar.

Además, desde esos espacios físicos, el alumno prolonga su proceso de formación inicial más allá de la escuela misma, por ejemplo, al realizar observación y prácticas profesionales, así como dar batallas de resistencia y defensa de sus escuelas en el espacio público y en las oficinas gubernamentales, ya que, para llegar a ellas con su pliego petitorio o demandas, a veces tiene que presionar con marchas o manifestaciones viales previas. El límite o la “frontera” tradicional entre el espacio físico de la escuela y la calle se rompe en la concepción y las dinámicas propias de las ENR para ir de esa frontera a un “no lugar”, en tanto el límite no está definido en aquella modalidad educativa, porque la praxis política desarrollada por los estudiantes, al menos durante los tres primeros años de su formación inicial, rompe con el esquema tradicional de formación docente y los hace buscarla y encontrarla en espacios infinitos. En ciertos casos, el costo social es vivir en la semiclandestinidad, como lo hacen muchos líderes estudiantiles; en casos extremos, la desaparición forzada y la muerte.

1.2. Formación de maestros rurales

Con los cambios constitucionales realizados en el actual sexenio presidencial (2012-2018), al permitir que egresados de otras profesiones puedan ocupar una plaza de profesor de educación básica en espacios urbanos y rurales, previo a un examen de ingreso al servicio profesional docente, la formación de maestros rurales de las ENR sufrió un duro embate, pues los jóvenes normalistas reducen sus posibilidades de movilidad social a través de un empleo de profesor rural en México una vez que egresen. Esta decisión política da un golpe de mando a la posible desaparición o absorción de las escuelas normales rurales por parte de las universidades.

1.3. Desarrollo regional y local

La concepción del desarrollo regional y local, mencionada comúnmente entre los informantes clave, no la concebimos desde la óptica del desarrollismo neoliberal, que al final quienes tienen la iniciativa y se benefician de la dinámica capitalista y depredadora contra el medio son los grupos de poder local y transnacional. No, cuando nos referimos al desarrollo regional y local, aludimos al que ha protagonizado la gente no visible para el poder: el pueblo del medio rural con referencias motivacionales, como las historias orales y los murales de Emiliano Zapata, por ejemplo, o la inserción histórica de las ENR con acciones productivas y de lucha a favor de mejorar las condiciones de vida del México profundo, esto es, el de la gente y los espacios rurales.

1.4. Contexto educativo

De acuerdo con el director de Cañada Honda, uno de los mecanismos para fijar el contexto educativo rural se da cuando el alumno en su proceso de formación inicial hace suya la problemática escolar (del aprendizaje) a la hora de acudir a las escuelas donde realiza la observación y práctica escolar. Ahí se entera de los problemas, se sensibiliza, los hace suyos y procura, con la asesoría docente, resolverlos. La idea es ir y venir a las comunidades rurales desde la ENR con iniciativas permanentes y con el objeto de trascender el contexto global, que está gobernado por el gran capital que explota a territorios y a su gente para beneficio de unos pocos.

1.5. Educación a escuelas primarias rurales

Cuando preparaba y elaboraba el trabajo para optar por el Diploma de Estudios Avanzados (DEA), me trasladé con alumnos del tercer año de la carrera de la ENR a la comunidad de Cruz Grande, en la región de la Costa Chica de Guerrero, en el primer trimestre de 2008. En ella hay descendientes afromexicanos, rasgo común en esta región compartida por los estados de Oaxaca y Guerrero. Ahí, una de las imágenes que más me impactó fue que los niños de los primeros años de educación básica esperaban a cierta distancia a sus maestros practicantes para abalanzarse hacia ellos, disputándose tomarlos de la mano, camino al salón de clases. Esta escena sucedía todos los días, después del desayuno que la propia comunidad del pueblo les daba a los alumnos practicantes, durante la hora del recreo o descanso. Seguramente a estos practicantes e infantes se les quedarán grabados estos momentos para siempre, y más porque los alumnos de las ENR, tal como lo expresa la alumna de Saucillo, pretenden contribuir a un cambio desde la educación infantil misma.

1.6. Continuación y transformación en el espacio rural

En la pregunta 35 del cuestionario para encuesta aplicado a alumnos, planteé lo siguiente: “Las escuelas normales rurales deben: a. Continuar; b. transformarse; c. Cerrarse. Razona tu respuesta”. Con esta pregunta tuve dos respuestas. La primera fue que la población estudiantil se inclinó porque las ENR continuaran, y la segunda, que las alumnas de la ENR de Tamaulápan censuraron dicha pregunta, a través de la representante que entrevisté (sospecho que la también negativa de las chicas de Cañada Honda influyó en ello). Estas alumnas, por encima de las autoridades educativas del plantel, no permitieron la aplicación de la encuesta en Tamaulápan porque aquella pregunta ponía en entredicho la permanencia misma del proyecto de las ENR. Aunque les comenté que la mayoría de los alumnos de los planteles donde había aplicado la encuesta estaba a favor de que las ENR continuaran, no logré convencer a estas alumnas de carácter aguerrido y combativo de dejarme aplicar la encuesta. Por fortuna ya la había aplicado en ocho de los dieciséis planteles de esta modalidad educativa.

2. Muralismo en la formación inicial

Un sistema educativo politizado, al estilo de las ENR, da como resultado que los informantes clave en la categoría “Muralismo en la formación inicial” hayan expresado ideas con relación a la subcategoría “Conciencia de clase y lucha”. Recordemos que, con la caída del Muro de Berlín, en la que este investigador estuvo presente de manera circunstancial, y la desaparición de la Unión Soviética, junto con las ideas del *fin de la historia* de Fukuyama, la academia y los círculos de estudio de la izquierda, la conciencia de clase se vio afectada, puesto que hubo gente que se cambió de bando, por decirlo así, otrora marxista se cobijó bajo el manto de las ideas neoliberales que se aplicaban ya desde la década de 1970 en Chile. Términos como el de la lucha de clase fueron callados en los corrillos y debates académicos, y surgieron o fueron sustituidos por otros, en la dinámica posmodernista: estudios de género y derechos humanos, conceptos amorfos y desclasados.

A pesar de ello, la FECSM y parte de la comunidad normalista siguieron al “pie del cañón”, es decir, congruentes y con posturas de índole marxista en un mundo que se enfiló y se subió al barco capitalista, además de llevar a la humanidad a una huida hacia delante y mortífera. Al respecto, Toledo (2015) defiende la idea de no sólo tratar de tener conciencia de clase y lucha, sino también de especie, es decir, vivir en armonía con la madre Tierra y el resto de seres que la habitan. Nos parece que, si la FECSM y la comunidad normalista retoman esta idea, le darían más cuerpo a su formación inicial del profesorado, y con la postura de fomentar esa conciencia de clase y lucha, defendida también por la Escuela Zapatista en Chiapas, más la conciencia de especie durante sus actividades de observación y prácticas profesionales con niños de educación básica del medio rural, el resultado será poner en alto esta modalidad educativa y los espacios donde actúan escolarmente los estudiantes de formación inicial del México profundo o rural desfavorecido. Por lo tanto, las ENR tendrán razón de existir.

2.1. *Preservan memoria histórica e identidad nacional*

Desde la postura de la geografía política, en la concepción tradicionalista del Estado-nación, el muralismo fomenta la *preservación de la memoria histórica e identidad nacional* de la comunidad normalista en primera instancia. En la construcción de una geografía política anarquista, que el responsable de esta investigación trabaja poco a poco

en las aulas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el muralismo tendría que ampliar el espacio; en un primer momento, crear las “no fronteras”, es decir, ir más allá de los límites impuestos por los grupos de poder para su control social, con objeto de construir un mundo sin fronteras plasmado en los muros de esos centros educativos. No obstante, creemos que el muralismo normalista rural mexicano por siempre lo ha desarrollado así al incorporar íconos históricos, como Marx, Lenin y el Che Guevara, en su lucha sintetizada en los murales de la escuela respectiva. Por lo tanto, falta observar los murales desde otra perspectiva teórico- política, así como geográfica, histórica y pedagógica, para ampliar las posibilidades de formación inicial docente y poder tanto reflexionar como actuar en el presente con acompañamiento entre los niños de las escuelas rurales.

2.2. Formación inicial

La vocera del muralismo de la ENR de Amilcingo está convencida sobre la contribución a la formación inicial del profesorado hecha por los murales ubicados a lo largo y ancho de la mayoría de las ENR, los cuales contribuyen en la sensibilización o “simpatía” en la labor que los estudiantes de esas escuelas harán en el futuro. Pero, además, consideramos que los murales son una afrenta a la idea concebida por muchos acerca del buen “uso” y el “orden” (llámese control del poder de la autoridad educativa en turno al monopolizar hasta las paredes para un uso dado por decisión vertical y no horizontal) que debe observar todo recinto educativo en sus paredes y muros. Así, muchas ENR rompen esquemas y transgreden, hasta en sus paredes o muros, el concepto de lo que *debe* ser una escuela de nivel superior. Por cierto, en mi querida Facultad del Profesorado y de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, en 2009, existían unas imágenes de niños jugando en uno de los muros de la facultad, sin embargo, aproximadamente dos años después, alguna autoridad en turno los mandó retirar; triste y paradójica historia.

2.3. Conciencia de clase y lucha

La conciencia de clase y lucha implica preparación política e ideológica en los recintos normalistas, así como ubicar quiénes son los que degradan al pueblo. Además de lo ya mencionado en líneas precedentes, es necesario estructurar una *conciencia de enemigo* en los procesos de formación inicial del profesorado; al respecto, habrá quienes se escandalicen al leer en una tesis doctoral semejante idea y quieran enarbolar la bandera

de la “paz” en contraposición a lo anterior; agrego, la conciencia de enemigo implica contextualizar los hechos históricos de la humanidad, para muestra un botón en la *Comuna de París* (Marx, Engels, Lenin, 2010); el pueblo hizo alianza con los burgueses para derrocar a la aristocracia, y dicha burguesía se alió a su vez, semanas después, con los invasores alemanes para atacar al pueblo, el cual tenía tomada la ciudad de París y lo derrotó, en buena medida porque los parisienses fueron ingenuos, les faltó conciencia de enemigo.

3. Satisfacción escolar

3.2. *El dar y recibir*

Verdú (2003) expresa que, en general, la sociedad actual demanda y demanda en términos de un consumo que no tiene fin, a cambio de nada; una actitud típica del desarrollo infantil del ser humano. El problema se da cuando ésta se prolonga en las otras etapas del desarrollo humano, por ejemplo, entre los adultos, los cuales, según el mismo Verdú, vuelven a ser niños por medio de la demanda del consumo. Me apoyo en esta referencia precisa porque ésta tendrá que ponerse sobre la mesa de discusión de las escuelas normales rurales como contexto referencial; antes, las comunidades normalistas cuidaban y araban las tierras, daban sustento a la tierra agrícola, y a la vez ésta les regresaba alimentos para comer; ahora, esto languidece con el proceso de urbanización y el *american way of life* que muchas de esas escuelas padecen. O bien, los alumnos en su proceso de formación inicial enseñan (dan) las letras, los números y el canto, pero a cambio de ello reciben actitudes y sentimientos desinteresados de los infantes, a manera también de aprendizaje para los futuros profesores.

3.3. *Movilidad social*

En pleno siglo XXI, las ENR como vía de movilidad social para los que menos tienen sigue siendo una realidad, a pesar de que en algunas paulatinamente se incorporan jóvenes de otros estratos socioeconómicos. Esta movilidad social reviste importancia particularmente para la mujer normalista ubicada dentro de un ambiente mexicano de fuerte machismo, especialmente en el medio rural; donde las escuelas normales son una fuente, un escape positivo para muchas mujeres campesinas que logran liberarse del tenso ambiente del círculo social cercano.

4. Escenarios y currículum del Plan de estudios 2012

4.3. Fuentes de información impresa y digital

Reitero la falta de actualización de material bibliográfico que observé de 2008 a 2016 al introducirme en las bibliotecas de catorce ENR del país. Fue una lástima enterarme, a través de la responsable de la biblioteca de una de esas escuelas (evitaré decir el nombre de la persona y de la escuela normal), que el director en turno desechó en este semestre de 2017 la propuesta de adquirir libros de teoría pedagógica y optó por tener libros de superación personal, de autores como Og Mandino, en los cuales se fortalecen los “valores” del individualismo y las actitudes de una pedagogía contra el otro, a través de la competencia. Independientemente de una actitud de rechazo que podríamos tener a esta decisión de política académica, dichos libros entran en la “lógica” de adaptar al estudiante normalista a “lecturas” de estos materiales bibliográficos, *ad hoc* al Plan de estudios 2012 para la formación inicial del profesorado en México, plan que ostenta un enfoque empresarial al concebir el conocimiento como un bien de cambio capitalista.

4.5 Formación, creatividad y aplicación

La subcategoría “Formación, creatividad y aplicación” fue la más expresada por todos los informantes clave dentro de la categoría “Escenarios y currículum del Plan de estudios 2012”. En general, se alude a esta subcategoría en relación con la observación y práctica profesional, clave en el proceso de formación inicial del profesorado. El director de Cañada Honda mencionó que en el Plan de estudios 2012 son 32 semanas de práctica permanente del alumno de cuarto año en escenario real de escuela primaria, frente a las 24 semanas que tenía el Plan de estudios 1997, y que en el primer caso es sólo durante un semestre, mientras que en el segundo, todo el año. En el Plan de estudios 1997, el alumno de cuarto año iba y venía entre la normal y la escuela de práctica escolar durante los cinco días de la semana, con objeto de tomar un seminario relacionado con la práctica educativa que culminara en una tesis o informe recepcional. En resumen, se ha marcado la polémica, dentro y fuera de la comunidad normalista, sobre las bondades de uno y otro plan en relación con la práctica educativa.

4.6. Actividades manuales y artísticas

Por otro lado, es lamentable la manera en que las actividades manuales y artísticas se han mermado al cabo de los años en las ENR. Coincidimos con los alumnos normalistas cuando expresan que a través de éstas se despiertan la imaginación y la creatividad para dar cuerpo a la aplicación de las mismas actividades en contextos reales. Sobre esta subcategoría, coincidimos con lo expresado por el maestro de la ENR de San Marcos en cuanto que a los niños del medio rural les gusta que el maestro (practicante) cante y declame; así como también con la alumna de Saucillo, quien señaló que el arte no es accesible a la gente pobre y, por lo tanto, demandaba implícitamente que el arte tomará una vez más cuerpo en la formación inicial del profesorado dentro de las ENR.

5. La FECSM en la formación inicial

5.5 Defensa de las ENR

Esta subcategoría, junto con “Cinco ejes de formación inicial”, es la más representativa de la categoría “La FECSM en la formación inicial”. En el caso de la defensa de las ENR, es entendible porque durante 2015 se vivía un ambiente que recogía amenazas por el Estado y la derecha empresarial mexicana por cerrar esta modalidad educativa tachada de ser reducto de guerrilleros potenciales. Estoy de acuerdo con la idea de defender esta modalidad educativa, antecedente de la formación inicial del profesorado en América Latina y su carácter contestatario al sistema de injusticia que prevalece en México.

6. Observación y prácticas escolares

6.2 Acercamientos a contextos diversos y marginados

Algo central son las prácticas escolares donde los alumnos normalistas no sólo están frente a grupo en escenarios reales, sino también donde se involucran con la propia comunidad y labores diversas para beneficio del pueblo. Quedó claro durante mis visitas de campo que especialmente en la ENR de Tamazulápam usan el tema de la observación y práctica profesional para hacer lo contrario a lo prescrito por el Plan de estudios de 2012, por ejemplo, éste no le da importancia al contexto del aprendizaje; en cambio, las alumnas de este plantel sí se lo dan y lo aplican en las comunidades rurales donde tienen presencia.

7. Formación de formación inicial

7.4 Proxemia y solidaridad con los alumnos

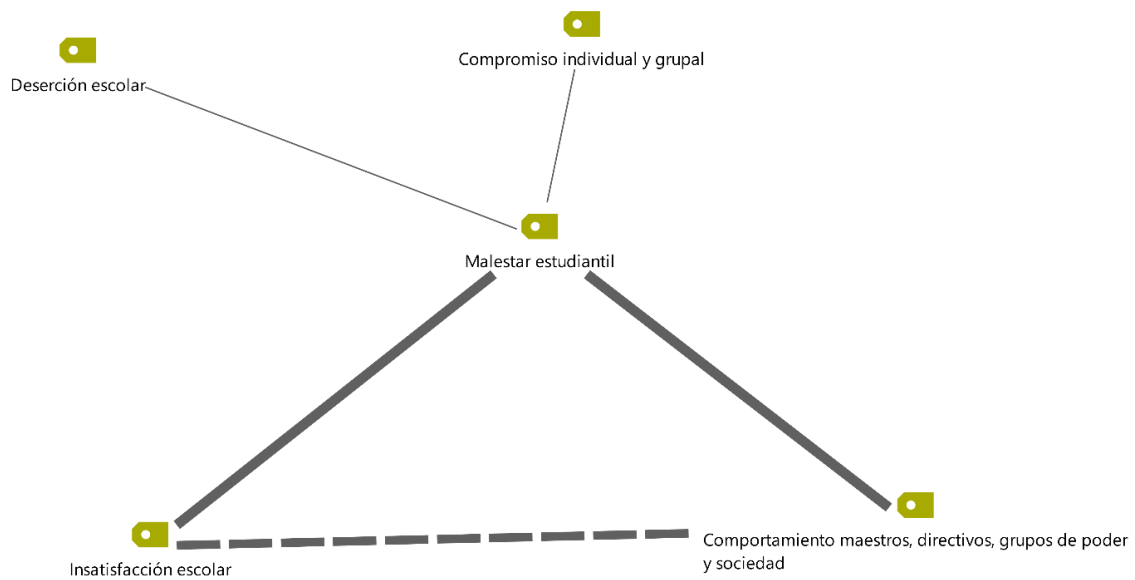
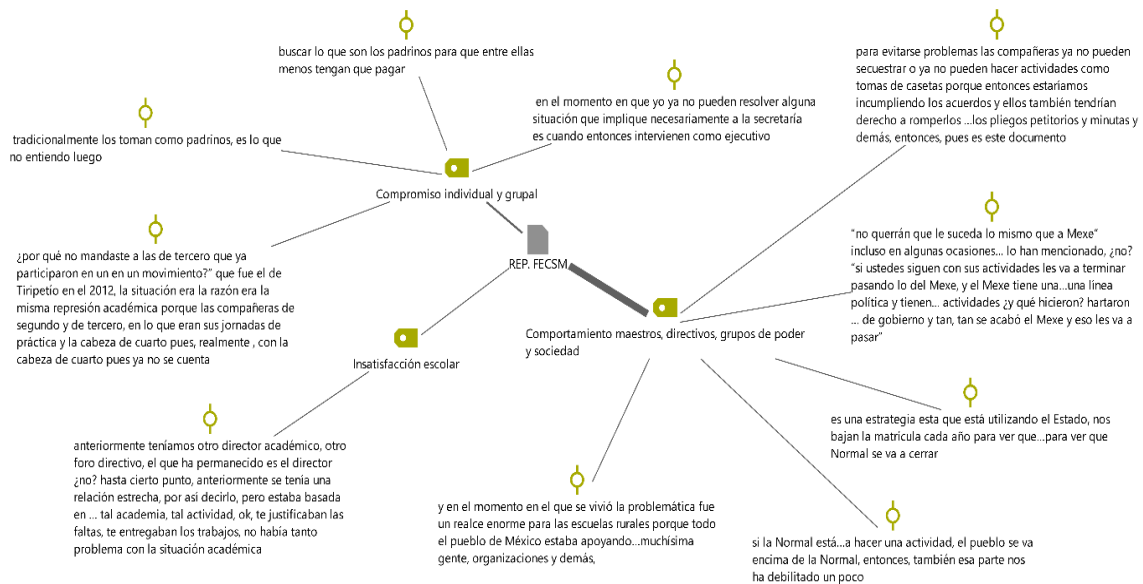
Varios profesores de distintas normales coincidieron por separado cuando fueron entrevistados por un servidor que procuran no inmiscuirse en los asuntos políticos de los alumnos y les dan independencia; en cambio, los estudiantes se quejan de la falta de apoyo en algunos casos de profesores que no los acompañan en su proceso de formación académica.

Al respecto, considero que en general existe una no proxemia, o no acercamiento entre las partes, pues se da una especie de temor por parte de los maestros hacia los alumnos, particularmente en aquellas normales donde el alumnado es fuerte políticamente.

8. Malestar estudiantil

8.2. Comportamiento de maestros, directivos y grupos de poder

En Argentina se ha trabajado el tema del malestar docente; en México, casi no; de hecho, es casi inexistente en cuanto al malestar estudiantil, y ni pensar en las propias normales rurales. Es más, pensé, antes de aplicar la encuesta, que quizá los alumnos vetarían la aplicación del cuestionario debido a la posible inconformidad de ciertas preguntas (*ver cuestionario 1 en Anexo*). Pero no, sí me permitieron aplicarlo. Los alumnos enfocan casi todo su malestar contra los distintos niveles de autoridad (*ver figs. 8.4 y 8.5*), pero también existe un malestar entre ellos mismos, particularmente contra aquellos alumnos que no se comprometen en su trabajo académico-estudiantil.

Fig. 8.2 Malestar estudiantil**Fig. 8.3 Representante FECSM-malestar estudiantil**

9. Utilidad social

9.2 Valoración histórico-pedagógica

Indiscutiblemente, el proyecto de las ENR ayudó a consolidar al Estado posrevolucionario durante la década de 1920, pero también a consolidar el papel del campesinado como ente político importante, al menos durante el gobierno de Lázaro Cárdenas (1934-1940), pero es justamente a partir de este gobierno donde a su vez el campesino es manejado como parte del corporativismo político a favor del grupo burgués en turno. En la década de 1940, esta situación fue más clara y, en ese momento, se inicia la pugna entre las ENR y el gobierno federal en turno hasta la actualidad.

CONCLUSIONES

Este trabajo de investigación ha sido desarrollado desde una postura radical y crítica a fin de ir a la raíz del problema de la formación inicial del profesorado bajo una mirada reflexiva y ligando la teoría con la práctica en la modalidad de praxis política. Tal postura fue anclada en la relación de la geografía política con la educación. Esta imbricación, en términos de investigación en México, es inexistente; de ahí el trabajo pionero que hemos trabajado y presentamos ahora.

La mirada crítica y radical en geografía política estriba en rebasar a esta subdisciplina de su ámbito convencional, esto es, del estudio tradicional del Estado-nación, e incluso de las relaciones sociales de poder, así como la producción social del espacio que en los últimos años la geografía política de corte marxista se ha empeñado en trabajar. También procuramos rebasar la geografía política posmoderna, que insiste en desarrollar temáticas particulares, por ejemplo, la cartografía electoral (de la democracia electoral burguesa). Para superar estas líneas de investigación, nos apoyamos en la ideología anarquista con el objetivo de construir una geografía política anarquista, donde los espacios tradicionales, llámense límites o fronteras, sean rebasados por espacios ampliados y sin fin, que intentamos abarcar en el contexto de la Pachamama de corte anarquista.

La radicalidad la concebimos del mismo modo que Sicilia (2015. p. 46), es decir, intentamos ir a la raíz del problema de la formación inicial del profesorado desde el ámbito de la geografía política. Al respecto, en una escala microespacial, encontramos en esta investigación que en el espacio cognitivo o mental del alumno normalista, en cuanto a las actitudes que va adquiriendo dentro del proceso de formación inicial del profesorado, hay dos polaridades siempre presentes: la *tradicional-institucional* y la *progresista-socialista*, la primera se impone en el alumnado; la segunda, especialmente entre los que cursan el cuarto y último año de la carrera.

En el planteamiento del problema, se mencionó que el problema central de esta investigación intentaba dar respuesta a dos preguntas clave e interrelacionadas: ¿dónde se dan los escenarios de la formación inicial del profesorado de las escuelas normales rurales (ENR) de México? ¿Acaso en distintos escenarios o espacios combinados entre sí, estructurados desde los centros escolares en donde los estudiantes reciben su formación escolar, y una formación política e ideológica de clase?

La respuesta es que la formación inicial del profesorado de las ENR se da en distintos escenarios, más allá del espacio tradicional que es la escuela normal en sí, fundamentalmente porque la formación político-ideológica de los jóvenes estudiantes de las escuelas normales, aunado a las fuertes presiones que éstos reciben desde el poder político, económico y mediático de México, y las características de la parte académica de esa formación con relación a la observación y práctica profesional, los obliga a volcarse a la calle, por llamarlo de algún modo, a fin de adquirir y dar forma a su formación inicial del profesorado.

Ligar la teoría con el trabajo de campo nos permitió demostrar, en la modalidad progresista-socialista, una serie de postulados teóricos que tuvieron cuerpo con la investigación cuantitativa y cualitativa desarrollada en el presente trabajo. Con ambos tipos de investigación se buscó demostrar la variable dependiente y sus indicadores respectivos sobre la hipótesis de trabajo previamente planteada.

Pero ¿por qué se trabajó investigación cuantitativa y cualitativa en el presente trabajo? Básicamente por la riqueza de información que podríamos obtener y obtuvimos en el trabajo de campo desarrollado en las ENR. Durante esos viajes constantes de reconocimiento que el encargado de esta investigación realizó por varios años antes de 2014, previo al trabajo de campo de someter el cuestionario de encuesta a la opinión y validación de expertos de varias ENR, así como la aplicación de la encuesta y las entrevistas a informantes clave, fue cuando se pudo armar, con la ayuda de una serie de lecturas, las categorías que nos permitieran dar cuerpo a ambas investigaciones paralelas y validar a su vez la hipótesis de trabajo.

En la investigación cuantitativa y cualitativa fueron esenciales dos tablas que facilitaron recopilar, organizar y sistematizar la información de las preguntas cerradas del cuestionario de encuesta, aplicado en 8 de los 16 planteles existentes de la ENR, y la de las preguntas abiertas de las entrevistas, realizadas a 7 informantes clave. Para la parte cuantitativa, creamos la tabla *Agrupación de las preguntas*; para la cualitativa, *Lista de categorías y subcategorías*, que dio como resultado, según la información vertida por sus informantes, el *visualizador de la matriz de códigos*.

Previo al trabajo de validación de las preguntas cerradas del cuestionario de encuesta, se hizo un ejercicio con relación a la población total de las 16 ENR en un periodo de cuatro ciclos escolares: 2013-2014, 2014-2015, 2015-2016 y 2016-2017. La conclusión a la que

se llegó después de haber ordenado y comparado la matrícula escolar total por plantel fue que ésta tuvo una caída. Suponemos que se debió a que muchas familias decidieron dar de baja a sus hijos por la inseguridad y el miedo que cundía en la comunidad normalista a raíz de los acontecimientos de Iguala, Guerrero, en septiembre de 2014. Ante este fenómeno convendría revisar y ampliar las teorías sobre la deserción y fracaso escolar tradicionalmente trabajadas como respaldo explicativo del abandono escolar temporal o definitivo; en otras palabras, es pertinente incluir la variable política asociada al ambiente de inseguridad social como otra de las causales que expliquen dicho abandono.

No obstante, de los 16 planteles, la ENR de Mactumactzá fue la única donde no cayó la matrícula, sino que se mantuvo al alza; creemos que el incentivo económico que se le da a cada alumno de esta normal (recordemos que es una de las ENR que no tiene servicio de internado), más un cuerpo directivo que se ha mantenido por varios años (algo anormal en las ENR porque los directivos normalmente permanecen uno o dos años en sus cargos) han sido algunos de los factores favorables al crecimiento sostenido de la matrícula en Mactumactzá.

La parte del trabajo de campo la apoyé en los *softwares* SPSS, para la investigación cuantitativa, y el MaxQDA, para la cualitativa, a fin de trabajar las preguntas cerradas en el primer caso, y las preguntas abiertas y entrevistas en el segundo caso. Ambos programas fueron de utilidad porque permitieron comprobar la hipótesis de trabajo, evidenciar la importancia de las prácticas escolares, así como del muralismo en la formación inicial, y detectar el malestar estudiantil y la importancia histórica de las ENR para México.

En la investigación cuantitativa, con el apoyo del *software* SPSS, se estructuró la tabla anteriormente mencionada con la agrupación de las 31 preguntas cerradas, en algunos grupos se repitieron una o dos preguntas para obtener el grado de confiabilidad Alfa. De los doce grupos que fueron estructurados (*ver tabla 7.2*), cinco estuvieron por encima de Alfa 600. Asimismo, con el apoyo de tablas y gráficas, se pudo visualizar el grado de satisfacción, generalmente alto, para cada grupo de respuestas de los 648 estudiantes encuestados, de las ocho ENR seleccionadas, en las cuales, autoridades y alumnos dieron la aprobación para la aplicación del cuestionario de encuesta. El grupo núm. 3 de preguntas cerradas, denominado *sistema de valores y formación inicial del profesorado*, fue el que tuvo el nivel más alto de Alfa = 0.806

En la investigación cualitativa, el *software* MaxQDA facilitó el trabajo y la sistematización de las categorías y subcategorías pensadas y diseñadas a partir de sustentos teóricos y reflexivos personales que permitieron describir y, posteriormente, analizar y discutir las expresiones dadas por los informantes clave. Las categorías de referencia fueron “Permanencia de escuelas normales”, “Muralismo en la formación inicial”, “Satisfacción escolar”, “Escenarios y currículum del Plan de estudios 2012”, “La FECSM en la formación inicial”, “Observación y prácticas escolares”, “Formador de formación inicial”, “Malestar estudiantil” y “Utilidad social”.

En la categoría “Permanencia de escuelas normales”, los informantes clave centraron su discurso en la subcategoría “Espacio físico”, porque las escuelas normales, en su mayoría, son espacios que también tienen el servicio de internado, en el cual los alumnos viven gran parte del año.

En la categoría “Muralismo de la formación inicial”, la subcategoría más representativa para los informantes clave fue “Conciencia de clase y lucha”, particularmente por el nivel de politización recurrente en las escuelas normales. No obstante, hemos considerado que en la formación inicial del profesorado de este tipo de modalidad educativa se tienen que incorporar dos “conciencias” más: la de especie, referida a poder vivir en armonía los seres humanos y la naturaleza, y la de enemigo, en tanto que con ésta se pueda identificar quiénes son los que oprimen al pueblo para beneficio particular. El muralismo en las ENR tiene una riqueza histórica y educativa indiscutible, de ahí que se haya buscado analizar, con el apoyo del MaxQDA, ciertas partes de algunos murales de estas escuelas, con el objetivo de dar otro sentido al mirar esas pinturas con perspectiva hacia las tres conciencias que fortalecen la formación integral de los futuros docentes.

En la categoría “Satisfacción escolar” sobresalió “El dar y recibir” entre los informantes clave. Esto es evidencia de la vocación de servicio que acompaña a todo docente en su ejercicio profesional. En la categoría “Escenarios y currículum del Plan de estudios 2012”, los informantes clave refirieron más a la subcategoría “Formación, creatividad y aplicación”; es decir, no sólo se trata fortalecer la parte teórica en el proceso de formación inicial, sino también el rubro práctico con el desarrollo de la creatividad, la cual permitirá facilitar las prácticas escolares en escenarios marginados.

En la categoría “La FECSM en la formación inicial” fue más importante la subcategoría “Defensa de las ENR”, porque hemos establecido en otros rubros precedentes que, desde

la década de 1940, las ENR han sido objeto de agresión institucional y mediática de toda índole; ello ha dado pie para que la comunidad normalista esté en alerta permanente para enfrentar a los grupos de poder mediante la resistencia y otras tácticas de lucha. Sin embargo, para la representante de la FECSM en la ENR de Panotla, las subcategorías más importantes fueron “Cinco ejes de formación inicial” y “Organización estudiantil por plantel”.

Con relación a los cinco ejes de formación inicial, notamos en el trabajo de campo realizado en las ENR que este rubro tiende a disminuir, particularmente los ejes productivo y cultural (asociado a las actividades manuales y artísticas que los jóvenes desarrollan en su proceso de formación inicial). Esta marginación a ambos ejes corre paralelo a la falta de obligatoriedad de los Módulos de producción y a la disminución de Educación artística, al menos en el Plan de estudios 2012 vigente. Respecto al eje político, los integrantes de la FECSM y las propias autoridades son discretos a la hora de trabajarlo públicamente, por ejemplo, en las convocatorias de nuevo ingreso del ciclo escolar 2017-2018, pues la ENR de Mactumactzá difundió recientemente una de ellas en donde se excluía este eje.

En la categoría “Observación y prácticas escolares”, el primer aspecto sustancial que guía la organización y puesta en marcha de estas actividades, particularmente a tener en cuenta por los formadores de formación inicial, es que éstas tendrían que estar desarrolladas en contextos del medio rural marginados y en donde también pudiera contarse con escuelas de tipo multigrado para despertar en los alumnos practicantes la imaginación y creatividad en escuelas carentes de servicios y material didáctico, por ejemplo.

La categoría “Formador de formación inicial” fue asociada por los informantes clave con el grado de proxemia que existe entre los integrantes de la comunidad normalista, especialmente entre maestros y alumnos. En ellos, prácticamente el vínculo lo da el proceso de enseñanza-aprendizaje, esto es, el eje académico; en lo demás, se respetan los espacios y se guarda distancia entre profesores y alumnos.

El “Malestar estudiantil” fue volcado contra el comportamiento de autoridades, maestros, grupos de poder e incluso contra la misma sociedad. El que los alumnos vivan casi permanentemente juntos durante la mayor parte de la duración de su carrera, vivencia combinada con una formación político-ideológica, así como otros aspectos, hace ubicar una serie de problemas puntuales que a menudo están relacionados con la gente de arriba

de ellos en el escalafón educativo, político y económico. Llamó la atención que algunos alumnos mostraran inconformidad contra la sociedad misma toda vez que en algunas entidades federativas, por el carácter conservador que permea en ellas, dichas sociedades no ven con buenos ojos que los alumnos normalistas salgan a las calles a protestar; lamentablemente ahí está la labor de los *mass media* que fomentan actitudes reaccionarias entre la población.

Cabe precisar que la formación político-ideológica en la mayoría de las ENR se desarrolla por las tardes-noches, cuando concluyen las actividades académicas marcadas por el plan de estudios vigente. Esta formación es parte del eje político de la formación inicial del profesorado. Quien organiza y desarrolla este eje es el Comité Estudiantil por escuela, que depende a su vez de la FECSM; estos comités trabajan el eje político particularmente con alumnos de primer ingreso, desde la misma semana de inducción previa al inicio de las clases formales.

La “Utilidad social” para los informantes clave estriba en dar forma a ésta en la medida que los estudiantes en formación inicial se involucran en el proceso de aprendizaje de los niños donde realizan sus prácticas escolares. Sin embargo, la utilidad social en el ámbito histórico sobre las ENR va más allá de servir al pueblo a través de la educación infantil, porque esa utilidad se ha plasmado con otros apoyos a favor del pueblo: dar de comer, atender enfermedades, ser gestores en los asuntos de las comunidades donde están las escuelas normales, etcétera; sin embargo, también observamos en el trabajo de campo realizado que el sinfín de apoyos que otrora prestaban las ENR a las comunidades de sus alrededores ha mermado, y que sólo por medio de los ámbitos académico y artístico se da la extensión normalista en beneficio del pueblo.

Por cierto, independientemente de que la recogida de información se realizó de octubre de 2014 a junio de 2016, el trabajo de campo se llevó a cabo previamente en estas escuelas, lo cual dio la posibilidad de contar, en primera mano del responsable de esta investigación, con un marco existencial amplio sobre la realidad de catorce de las dieciséis ENR de México. En definitiva, se vivió en un contexto de extrema violencia durante este periodo en algunas de las entidades donde están ubicadas las ENR.

Esta investigación fue elaborada en el momento de transición del Plan de estudios 1997 al de 2012 vigente; en este proceso de cambio, las comparaciones no se hicieron esperar entre los integrantes de la comunidad normalista, particularmente entre los formadores de

formación inicial. Según lo expresado por algunos de ellos se destaca lo siguiente: durante la elaboración del Plan de estudios 1997, la participación de la comunidad normalista fue amplia en su elaboración, mientras que con el de 2012 no se supo quién lo armó; el Plan de 2012 se excede en el rubro de los conocimientos a alcanzar, además disminuye las actividades artísticas al mínimo y amplía el número de semanas de prácticas escolares (práctica profesional) frente a grupo, pero sólo durante un semestre; con el Plan de 1997 eran menos semanas de prácticas escolares, pero éstas estaban organizadas durante todo el ciclo escolar de cuarto año, además los alumnos regresaban a sus escuelas durante las tardes con objeto de desarrollar el seminario de análisis de trabajo docente.

Se notó durante la puesta en marcha del Plan de estudios 2012 que el cuerpo docente no estaba preparado, por ejemplo, para desarrollar las tutorías sobre dos de las tres opciones de titulación y se carecía de materiales bibliográficos para abordar otros problemas de las tutorías en general, lo que causó malestar en los alumnos. Esto se comprobó directamente en la ENR de Panotla cuando fui a recoger información en junio de 2015. Aunado a ello, el plan vigente está estructurado bajo el enfoque empresarial de las competencias de llevar el comportamiento laboral de la empresa a la escuela. En su momento, la FECSM reconoció que fue un error político haber dejado pasar dicho plan sin una propuesta de lucha alternativa; no obstante, la única ENR que se movilizó en contra de dicha propuesta curricular fue la de Tiripetío, pero el Estado reprimió a estos jóvenes normalistas que demandaban otro tipo de plan de estudios.

Por otro lado, el cuerpo capitular de este trabajo tuvo que ser modificado a raíz de los lamentables acontecimientos de la detención y desaparición de los 43 estudiantes de la ENR de Ayotzinapa, ocurridos el 26 y 27 de septiembre de 2014, en Iguala, Guerrero. Esto retrasó aún más la conclusión de la presente investigación. Inmediatamente después de estos hechos, empecé a inmiscuirme como observador con los familiares de los jóvenes desaparecidos. Conforme pasaban las semanas, terminé como observador participante en las asambleas que los estudiantes, familiares y grupos de apoyo realizaban en la ENR de Ayotzinapa para dar con los desaparecidos. Igualmente, junto con ellos, participé en la búsqueda de los 43 normalistas en los cerros de la localidad de Iguala.

Fue poco más de un año que estuve como observador participante, pero también como militante de izquierda radical, acompañando a los padres y madres de los estudiantes detenidos y desaparecidos de la ENR de Ayotzinapa. Me retiré por dos razones, la primera

porque era necesario continuar avanzando en el escrito de la tesis, y la segunda porque comprobé, no sin dolor, cómo una serie de ONG y luchadores sociales que se decían defensores de los derechos humanos y a favor de las justas causas del pueblo manipularon el movimiento a favor de la presentación con vida de los jóvenes normalistas y lo hicieron suyo, para evitar que el Estado mexicano y sus administradores, partiendo desde el presidente de gobierno en turno, pudieran ser penalizados y juzgados por instituciones avaladas por el derecho internacional público, por crímenes de lesa humanidad. Para ello esas organizaciones se sirvieron del mismo derecho internacional público y usaron otras instancias que sólo tienen la facultad de dar recomendaciones, mas no de penalizar. Usé diferentes medios de difusión frecuentados por los alumnos normalistas, entre ellos los foros y las redes sociales, para denunciar la táctica que esos grupos, de manera cínica e hipócrita, usaban (y usan) para manipular la situación y evitar que el gobierno federal saliente para 2018 pudiera ser juzgado por la Corte Penal Internacional.

Al respecto, a los alumnos normalistas con los que traté el caso, les expresé que, si Lucio Cabañas y Genaro Vázquez vivieran (dos referentes de la lucha normalista y guerrillera), volverían a morir, pero de vergüenza, al ver la manipulación del caso de los jóvenes detenidos y desaparecidos de la ENR de Ayotzinapa por gente ajena a la comunidad normalista; además, en las redes sociales donde planteé el caso en cuestión, la respuesta fue el silencio de la comunidad estudiantil normalista.

Es claro que el Estado mexicano usa a los “defensores de los derechos humanos” y grupos de izquierda normalmente moderada para dividir y fracturar la lucha de los de abajo, los desposeídos. Lo hemos visto también en otros sitios, como en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), particularmente después de la huelga de 1999-2000 por la que atravesó. Esos grupos que obtienen a cambio dinero, viajes, entre otras prebendas, son mercenarios de la educación y de la supuesta justicia a favor de los oprimidos.

Pero retomemos el cuerpo capitular de este trabajo. En el capítulo uno encontramos que la geografía política en su relación con la educación y en el contexto del capitalismo cognitivo se tiene que mover, incursionar a nivel microespacial de la mente humana como ser social, esto es, encontramos que este capitalismo cognitivo no sólo se sirve del cuerpo, sino también de la mente para controlar a ambos y llevar a la persona y sociedad al ámbito de la autoexplotación personal y a la rendición de cuentas, tanto en la escuela como en el trabajo, dentro de un ambiente de individualismo, competencia contra el otro, aislamiento

social por medio del familismo capitalista, en el sentido de que sólo importa la familia y lo demás no, etcétera.

En el capítulo dos llegamos a la conclusión de que, además de los distintos enfoques existentes en el mundo occidental, tendremos que detenernos a analizar otros que han sido elaborados desde los países del sur, entre ellos el enfoque de la comunalidad con raíces en la pedagogía liberadora de Freire, la escuela zapatista del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), la ideología anarquista y los usos y costumbres de los pueblos originarios de México. Al respecto, observamos que la única ENR interesada y que practica el enfoque de la comunalidad, paralelamente al Plan de estudios 2012 vigente, es la de Tamazulápam.

En el capítulo tres encontramos varios aspectos a resaltar, por ejemplo, que la ubicación geográfica de las ENR prácticamente ha sido invadida por las manchas urbanas de los municipios a los que pertenecen; un caso extremo es la de Teteles, que está al lado de la presidencia municipal del mismo nombre. Los escenarios donde se realiza el proceso de formación inicial del profesorado son varios, más allá del espacio tradicional que es el salón de clases; esto se da en buena medida por el desarrollo de los cinco ejes de formación inicial, los cuales dan traspiés en los últimos años. Por esto y lo antes expuesto, se confirma la hipótesis de trabajo con relación a la variable dependiente y sus respectivos indicadores. En otras palabras, la escuela se extiende al infinito sobre muchos espacios que contribuyen a enriquecer la formación integral de sus estudiantes.

Por su parte, la política educativa del Estado mexicano está volcada a ajustar la formación inicial del profesorado con los postulados dictados por los organismos internacionales, que se centran en las competencias empresariales para convertir la escuela pública y rural en una empresa al servicio de los intereses capitalistas.

En el capítulo cuatro se plasma la cotidianidad del ser normalista en un mundo rural que, a contracorriente del *american way of life*, demanda que se respete la cosmovisión rural a través de sus tradiciones y costumbres. Observamos que, mediante el eje cultural, los jóvenes normalistas tienen una interacción constante a lo largo del año, ya que normalmente usan los aniversarios escolares para el encuentro mutuo; sin embargo, al utilizar el eje político, los alumnos también se trasladan de una normal a otra, sea para tener reuniones periódicas de la FECSM, dar orientación política entre ellos o bien apoyar a una escuela cuando ha sido agredida por alguna medida de carácter institucional (como

sucedió recientemente, puesto que los alumnos de Tiripetío se trasladaron a Cañada Honda a principios del mes de junio de 2017 a fin de apoyar a las alumnas de esta escuela en paro por la defensa de la matrícula escolar para el ciclo 2017-2018; al final, parte de los alumnos de Tiripetío fueron agredidos por las fuerzas policiales del estado de Aguascalientes). Un tema que hace peculiar a las ENR son los murales plasmados en sus paredes; sostenemos, con base en el sentir de la comunidad normalista, que éstos sí contribuyen a la formación inicial del profesorado, en tanto la mirada permanente de los jóvenes normalistas a lo largo de la carrera despierta la conciencia de lucha y clase, por ejemplo.

Con relación al capítulo cinco, la geografía política desarrollada en este trabajo de investigación defiende la idea de que los ejes de lucha de todo movimiento social tendrán que combinar lo mejor del marxismo con lo propio del anarquismo, en una modalidad de anarcomarxismo. Es posible desarrollar tal planteamiento en el eje político de las ENR, a pesar de que en éstas prevalezca la ideología marxista dentro de dicho eje. Dentro de esta visión es pertinente tener clara la necesidad de posesionarse políticamente y fijar posturas firmes ante los hechos en general, con base en investigación bibliográfica, trabajo de campo, reflexión, argumentación y diálogo con diferentes actores académicos y sociales. Así, en el caso de los jóvenes detenidos y desaparecidos de Ayotzinapa que ha sido desgarrador para muchos mexicanos, podemos afirmar, con base en la información recabada, que el culpable de estos hechos fue el Estado a través del Ejército mexicano, éste ya con una larga experiencia de detenciones y desapariciones de luchadores sociales en años anteriores.

Acerca de la deserción y el fracaso escolar hemos encontrado que la teoría dedicada a este rubro tiene que incorporar, como ya hemos mencionado, otras categorías analíticas para el estudio y comprensión de este fenómeno educativo. Una de éstas es la variable política ligada a los problemas de inseguridad social, pero igualmente lo son los conflictos internos que viven entre sí los estudiantes, una especie de *bullying político* de situaciones delicadas que pudimos corroborar durante el trabajo de campo en estas escuelas.

El sistema de internado que prevalece en la mayoría de las escuelas normales, además de ya ser una tradición histórica, ha permitido fortalecer la formación inicial integralmente entre los jóvenes estudiantes (Ayón, 2012), porque el estar día a día les facilita la convivencia con su entorno inmediato, la escuela, sus compañeros de clase, las aulas, la

biblioteca, entre otros, y permite la comunicación cara a cara entre pares. No obstante, el internado va recreando la mente del futuro docente al incorporar una serie de estilos de vida, ajenos muchas veces a su origen familiar, lo que da como resultado una transculturización de su persona, esto es, un conflicto a nivel personal por los estilos de vida propios y los que incorpora a partir de su vida en el internado escolar. Posteriormente, ya en la vida profesional docente y en el terreno de la movilidad social, definirá su personalidad como ente político; por lo tanto, aunque se diga que las ENR contribuyen a la movilidad social de sus integrantes posterior a la conclusión de sus estudios, lo cierto es que una parte de sus egresados terminará bajo las directrices de los grupos de poder, a quienes antes combatía cuando estudiaba; la otra parte —sostengo que es la mayoría— asumirá una postura política consecuente a la que tuvo en sus años de estudio en una ENR.

Por lo anterior, concluimos que los objetivos planteados en esta tesis fueron alcanzados puntualmente. La riqueza de esta investigación radica en señalar que abarcó un universo de trabajo amplio para la realización del cuestionario de encuesta, que incluyó 50% de las ENR del país, las cuales fueron seleccionadas con la finalidad de representar las distintas regiones de México.⁷³ No obstante, esta investigación adolece de algunas limitaciones, entre ellas la interrupción temporal que por periodos tuvo, como consecuencia de problemas de índole personal y del ejercicio de la praxis política que me obligó a estar en el frente de batalla, ya fuera en la defensa formal de compañeros maestros en el terreno laboral; la lucha entablada contra el enfoque de las competencias que se ha pretendido incluir en los planes y programas de estudio del bachillerato de la UNAM, y finalmente el involucramiento con los padres de familia de los jóvenes detenidos y desaparecidos de Ayotzinapa, en busca de la presentación con vida de dichos estudiantes.

Creemos válido estructurar un discurso políticamente incorrecto, en cuanto a decir las cosas e investigar de manera diferente al común denominador dado en la comodidad de las *torres de marfil* de la investigación educativa que pululan en diferentes lugares del mundo. Por lo tanto, esta tesis buscó trascender ese ambiente asfixiante para recrear un trabajo de investigación que, si bien no pretendió ser una obra de arte, cuando menos

⁷³ Este trabajo también tuvo la virtud de ser realizado sin ninguna beca económica de por medio durante los estudios doctorales y de investigación de tesis, tiempo en el cual pagué de mi propio bolsillo los viajes en México y hacia España, además de viáticos, materiales de estudio, entre otros, con objeto de concluir esta etapa de mi vida académica a mis 59 años de edad.

buscó poner el dedo en la llaga y valorar a su vez la modalidad educativa de las ENR para México y América Latina.

LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

A continuación enuncio una serie de *líneas de investigación* que podrían ser tratadas por el responsable de esta investigación u otra persona en algún momento.

- El enfoque teórico de la comunalidad en la formación inicial del profesorado de las ENR.
- El muralismo en la formación inicial del profesorado.
- El internado de las ENR.
- La proxemia entre maestros y alumnos en las ENR.
- La formación inicial del profesorado de las ENR. Estudio de caso: estudiantes del cuarto año de la carrera de Educación Primaria.
- Formación inicial del profesorado con enfoque de educación anarquista.
- Reconfiguración de las teorías sobre deserción y fracaso escolar y sus adecuaciones a la formación inicial del profesorado.
- Narcotráfico y educación e incidencia en las ENR.

REFLEXIONES FINALES

En el contexto de la violencia que prevalece en México, producto de una estrategia de guerra de baja intensidad orquestada por los poderes nacionales e internacionales contra la gente común, a fin de acallar, reprimir y eliminar tanto la disidencia como la organización del pueblo contra esos poderes, fue como se desarrolló este proceso de investigación de tesis en las ENR; ambiente vivido en particular en las escuelas normales del norte de México.

Elaborar una tesis doctoral implica no solamente enfrentar cuestiones de tipo económico, político y administrativo, sino también aspectos de índole emocional y de sentimientos; algunos las llaman situaciones personales a vencer para avanzar y llegar a buen puerto; de tal manera que estuve en ese barco que navegó en un mar tormentoso.

REFERENCIAS

- Aguayo, S. (2015). *De Tlatelolco a Ayotzinapa. Las violencias del Estado*. México: Ediciones Proceso.
- Alandete, D. (22 de marzo de 2010). EE UU plantea despedir docentes de los colegios con peor resultado. *El País*. Madrid, España, p. 28.
- Ángeles Contreras, I. (2013). *La comunalidad, práctica social del pueblo iñ bakuu. Dimensiones pedagógicas. El caso de San Sebastián Tlacolula-Ñ^Ngúu*, Oaxaca (tesis doctoral). Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Aragonés, A. M. (1 noviembre de 2014). Considera inapropiado comentario del rector Narro. *La Jornada*. México, p. 2.
- Arellano García, C. (8 de septiembre de 2015). Aurelio Nuño propone dividir el país en cinco regiones para concretar la reforma educativa. *La Jornada*. México, p. 9.
- Arnaiz Amigo, A. (1997). *Estructura del Estado* (3ª ed.). México: Porrúa.
- Asís Blas, F. de (2007). *Competencias profesionales en la formación del profesorado*. Madrid. España: Alianza.
- Ayestarán Uriz, I. (septiembre, 2007). Capitalismo cognitivo en la economía *high tech* y *low cost*: de la ética hacker a la wikinomía. *Argumentos de Razón Técnica*, (10). Sevilla, España, 89-123. Recuperado de http://institucional.us.es/revistas/argumentos/10/art_6_rea10.pdf
- Ayón Nériz, A. (2012). *Bellotas y biroteles. Historias de formación humana, en la Escuela Normal Rural de El Quinto, Sonora*. México: Espyril.
- Bañuelos, C. (19 de noviembre de 2015). Sistema clientelar aún provoca resistencia a la reforma educativa: Aurelio Nuño. *La Jornada*. México, p. 19.
- Baquero, R., Fontagnol, M., Greco, M. B. y Marano, C. (2002), Fracaso escolar, educabilidad y diversidad. En R. Baquero et al., *El fracaso escolar en cuestión. Concepciones, creencias y representaciones* (pp. 3-11). Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Barnes S.-A., Brown, A. y Warhurst, C. (26 de septiembre de 2016). Education as the Underpinning System: Understanding the propensity for learning across the lifetime. Londres, Reino Unido: Foresight, Government Office for Science, The University of Warwick. Recuperado de https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/590419/skills-lifelong-learning-learning-across-the-lifetime.pdf

- Baronnet, B. (2009). *Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de las cañadas de la selva lacandona de Chiapas, México* (tesis de doctorado). El Colegio de México, México.
- Bejarano González, F. (2003). El conflicto del basurero tóxico de Metalclad en Guadalcázar, San Luis Potosí. En L. Carlsen, T. Wise e H. Salazar (coords.), *Enfrentando la globalización. Respuestas sociales a la integración económica de México* (pp. 27-54). México: Porrúa.
- Bellinghausen, H. (5 de agosto de 2010). Exponen zapatistas su modelo educativo. *La Jornada*. México, p. 20.
- Benach, N. (2012). *Richard Peet. Geografía contra el neoliberalismo*. Barcelona, España: Icaria.
- Benedetti, M. (2004). *Memoria y esperanza. Un mensaje a los jóvenes*. Madrid, España: Alfaguara.
- Berlin, I. (2009). *Karl Marx: su vida y su entorno* (trad. R. Bixio). Madrid, España: Alianza.
- Bernal Agudo, J. L. y Teixidó Saballs, J. (2012). *Las competencias docentes en la formación del profesorado*. Madrid, España: Síntesis.
- Bertaux, P. (1997). *África: desde la prehistoria hasta los estados actuales* (trad. M. R. Alarcón). (17ª ed.). México: Siglo XXI.
- Blas Aritio, F. de A. (2007). *Competencias profesionales en la formación profesional*. Madrid, España: Alianza.
- Boltvinik, J. y Damián, A (coords.). (2004). *La pobreza en México y el mundo: realidades y desafíos*. México: Siglo XXI, Gobierno del estado de Tamaulipas.
- Borraz León, C. (2014). *Apuntes*. Chiapas, México: Secretaría de Educación del estado de Chiapas.
- Breitbart, M. M. (ed.). (1989). *Anarquismo y geografía*. Barcelona, España: Oikos-Tau.
- Bru i Bisuter, J. (2006). El cuerpo como mercancía. En J. Nogué i Font y J. Romero (coords.), *Las otras geografías* (pp. 465-492). Valencia, España: Tirano Blanco.
- Buffett, W. E. (14 de agosto de 2011). Stop Coddling the Super-Rich. *The New York Times*. Nueva York, NY. Recuperado de <http://www.nytimes.com/2011/08/15/opinion/stop-coddling-the-super-rich.html>
- Bunge, M. (2007). *La ciencia, su método y su filosofía*. México, Buenos Aires, Argentina: Patria, Sudamericana.

- Buschiazzo Duarte, L. (2003). *El estado precario: de la utopía republicana a los dictados del mercado*. Buenos Aires, Argentina: Longseller.
- Buzai, G. D. (2007). La geografía ante la automatización digital. Tendencias y desafíos teórico-metodológicos para el siglo veintiuno. Trabajo presentado en el XI Encuentro de Geógrafos de América Latina, Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www.elistas.net/cgi-bin/eGruposDMime.cgi?K9D9K9Q8L8xumopxCdtlozmepCQTYRQCvthCnoqdy-qlhhyCVRRYifb7>
- Cadena, G. (9 de diciembre de 2015). Escuelas al CIEN: Sobre la colocación de los certificados y lo que está por venir. *Nexos*. Recuperado de <http://educacion.nexos.com.mx/?p=114>
- Calan, R. de y Mary, D. (2011). *El fantasma de Karl Marx* (trad. I. Anton Centenera) Madrid, España: Errata Naturae.
- Callinicos, A. (6 de agosto de 2011). El imperialismo y la economía política mundial hoy. *Cuadernos del Pensamiento Crítico Latinoamericano*, (42). Argentina. Recuperado de http://www.medelu.org/IMG/pdf/CLACSO_CALLINISCOS_p25.pdf
- Camacho, Z. (15 de noviembre de 2015). Ayotzinapa... ¿Siguen Tiripetío y Tenería? *Contralínea*, (463). México.
- Camacho Servín, F. (14 de febrero de 2015). Desapariciones forzadas, generalizadas e impunes. *La Jornada*. México, p. 2.
- Cano Salazar, M. E. (2014). Curso-taller Comunicación asertiva en el aula. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Ingeniería, Centro de Docencia Ing. Gilberto Borja Navarrete, México.
- Cardona, L. (4 de enero de 2014). Autodefensa periodística [foto]. *Diario 19.com*. Recuperado de <http://diario19.com/archivos/113>
- Carnoy, M. (1977). *La educación como imperialismo cultural*. México: Siglo XXI.
- Castells, M. (2001). Internet y la sociedad red. Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/106.pdf>
- Castells, M. y Hall, P. (2001). *Tecnópolis del mundo. La formación de los complejos industriales del siglo XXI*. Madrid, España: Alianza.
- Celorio, M. (2011). *Internet y dominación. Hacia una sociología de la nueva espacialidad* México: Plaza y Valdés.
- Centro Regional de Educación Normal "Profra. Amina Madera Lauterio". (28 de octubre de 2011). Escuela Normal XXXVI aniversario. *Normalismo de cara al siglo XXI*, (2). Cedral, San Luis Potosí, México. Recuperado de <http://www.crenamina.edu.mx/>

OFICINA_COMUNICACION/REVISTA_DE_ANIVERSARIO_CRENS_SEGUNDA_ETAPA.pdf

- Centro Regional de Educación Normal “Profra. Amina Madera Lauterio”. (s. f.). *Origen histórico de la Escuela Normal “Amina Madera Lauterio”* [Monografía]. Cedral, San Luis Potosí, México.
- Cerezo Huerta, H. (2007). Corrientes pedagógicas contemporáneas. *Odiseo. Revista Electrónica de Pedagogía*, (7). Querétaro, México. Recuperado de <http://www.odiseo.com.mx/2006/07/cerezo-corrientes.html>
- Cervantes, E. (1995). *La planeación del proceso enseñanza-aprendizaje de acuerdo con los pasos de la investigación científica*. México: Escuela Normal Rural Raúl Isidro Burgos, Altres Costa-AMIC editores.
- Cervantes, J. (2 de noviembre de 2014). De frente, en Los Pinos, los padres reclaman a Peña su “tardía reacción”. *Proceso*, (1983). México.
- Chávez González, M. L. (mayo-agosto, 2009). Construcción de la nación y el género desde el cuerpo. La educación física en el México posrevolucionario. *Desacatos. Revista de Antropología Social*, (30), México, 43-58.
- Chomsky, N. (1999). *La quinta libertad*. Barcelona, España: Crítica.
- Chomsky, N. (2001). El control del pensamiento en los EE.UU: el caso de Oriente Medio. En *Sediciones*, 3. Hondarribia, País Vasco, España: Hiru.
- Cilia Olmos, D. (16 de noviembre de 2014). Los detenidos-desaparecidos de la Normal Rural de El Quinto, Sonora. *Contralínea*, (412). México.
- Ciudadanos y Medios Independientes. (24 de febrero de 2015). Logra FECSM recuperación de internado en Mactumactzá cerrado por represión en 2003 [Información en un blog]. Recuperado de <https://mediosindependientes.wordpress.com/2015/02/24/logra-fecsm-recuperacion-de-internado-en-mactumactza-cerrado-por-represion-en-2003/>
- Civera Cerecedo, A. (1997). *Entre surcos y letras: educación para campesinos en los años treinta*. México: El Colegio Mexiquense, Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana.
- Cochet, Y., Dupuy, J.-P., George, S. y Latouche, S. (2012). *¿Hacia dónde va el mundo? 2012-2022: la última oportunidad*. Barcelona, España: Icaria, Octaedro.
- Colectivo Escuela Libre. (2010). Axiología del nacionalismo. Sobre patrias, nacionalistas y sus valores. *La Hoguera. Reflexión y Análisis*. Recuperado de <http://www.escuelalibre.org/cel%20web/lahoguera/nacionalismo.pdf>

- Coll Hurtado, A. (2000). *México: una visión geográfica*. México: Instituto de Geografía-Universidad Nacional Autónoma de México, Plaza y Valdés.
- Cordero, S. y Svarzman, J. H. (2007). El trabajo con las ideas previas. En Autor, *Hacer geografía en la escuela. Reflexiones y aportes para el trabajo en el aula* (pp. 196-200). Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Corea, C y Lewkowicz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido: escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Crespo, I. (19 de octubre de 2015). Torres-García, el moderno primitivo. *El País*. Madrid, España.
- Cruz López, J. (2000). *Escuela Normal Rural Vanguardia 75 años en la formación de docentes*. México: Escuela Normal Rural Vanguardia.
- Cuevas Noa, F. J. (2003). *Anarquismo y educación. La propuesta sociopolítica de la pedagogía libertaria*. Madrid, España: Fundación de Estudios Libertarios Anselmo Lorenzo, Colectivo de Educación Social, Noviolencia Buenaespina.
- Cuninghame, P. (2015). Capitalismo cognitivo, precariedad laboral, producción del conocimiento y conflictos sociales [foto]. En *Proyecto Ambulante. Construyendo Contrainformación*. Recuperado de <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:oWi7b4Zhj2UJ:www.proyectoambulante.org/index.php/pensamientolibertario/item/5648-capitalismo-cognitivo-precari%C3%A9dad-laboral-produccion-del-conocimiento-y-conflictos-sociales+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=mx>
- Declaración de Bolonia* (19 de junio de 1999). Recuperado de http://www.educacion.gob.es/boloniaensecundaria/img/Declaracion_Bolonia.pdf
- Decreto por el que se reforman los artículos 3º... y 73... (2013). *Diario Oficial de la Federación*. México: Secretaría de Gobernación. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013
- Delors, J. et. al. (1997). *La educación encierra un tesoro*. México: Santillana, Ediciones UNESCO.
- Dias Martins, M. y Millán, M. (2005). Neozapatismo y Movimiento de los Sin Tierra: reto latinoamericano al neoliberalismo. En J. Cadena Roa, M. Millán y P. Salcido (coords.), *Nación y movimiento en América Latina*. (pp. 109-138). México: Siglo XXI, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Díaz Barriga, Á. (enero, 2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, 28(111). México: Instituto

- de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-Universidad Nacional Autónoma de México, 7-36.
- Díaz Barriga, Á. (29 de mayo de 2017). *¿El Nuevo Modelo es una verdadera Revolución Educativa?* [video]. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=lOoIxjjvqNw>
- Díaz Polanco, H. (2011). *La rebelión zapatista y la autonomía*. México: Siglo XXI.
- Didriksson, A. (15 de agosto de 2010). Los “ni-ni” y los “no-no”. *Proceso*, (1763). México, 50.
- Dieterich, H. (1996). Globalización, educación y democracia en América Latina. En H. Dieterich y N. Chomsky, *La sociedad global: educación, mercado y democracia*. México: Joaquín Mortiz.
- Duval, J. (1 de diciembre de 2012). Movimientos sociales contra la austeridad: contexto internacional. *Viento Sur*. Madrid, España. Recuperado de <http://vientosur.info/spip.php?article7474>
- El comienzo (2012). Comunicado de la FECSM sobre la represión en la Normal de “Aguilera” Durango y vídeos sobre la represión [foto]. *El comienzo*. Recuperado de <http://periodicoelcomienzo.blogspot.mx/2012/08/comunicado-de-la-fecsm-sobre-la.html>
- El Fisgón (14 de octubre de 2014a). Pa’ que lo sepan [foto]. *La Jornada*. México. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2014/10/14/cartones/1>
- El Fisgón (29 octubre de 2014b). Mutilados y en descomposición [foto]. *La Jornada*. México, p. 5. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2014/10/29/cartones/0>
- Elola, J. (8 de enero de 2013). Seguidores del 15-M y la cultura libre en Internet ponen en marcha el Partido X. *El País*. Madrid, España.
- Escobedo Delgado, M. (2008). La formación de maestros en México. Historia, balance y perspectivas. En *Agencia Periodística de Información Alternativa*. México. Recuperado de www.apiavirtual.com
- Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional. (2002). Nueva York, NY. Recuperado de <http://www.un.org/spanish/law/icc/icc.html>
- Esteban Moreno R. S. y Menjívar de Barbón S. V. (coords.). (2012). *Una mirada internacional a las competencias docentes universitarias. Investigación en primera persona: profesores y estudiantes*. Barcelona, España: Octaedro.
- Estefanía, J. (2000). *El poder en el mundo*. Barcelona, España: Plaza y Janés.

- Estefanía, J. (16 de enero de 2013). Lumpen del siglo XXI. *El País*. Madrid, España.
- Estulin, D. (2011). *Desmontando Wikileaks*. España: Planeta.
- Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas. (29 de agosto de 2010). Por qué se busca extinguir al maestro rural. *Contralínea*, (197). México, 16-17.
- Fielbaum, A y Boric, G. (2013). Rechazo a asistir a Cumbre Celac-UE-Carta Abierta. Santiago de Chile, Chile. Recuperado de <http://fech.cl>
- Freire, P. (2004). *El grito manso*. México: Siglo XXI.
- Fukuyama, F. (2004). *La construcción del estado: hacia un nuevo orden mundial en el siglo XXI* (trad. M. Alonso). Barcelona, España: Ediciones B.
- Fukuyama, F. (2015). *¿El fin de la historia? Y otros ensayos* (trad. M. T. Casado Rodríguez. Selec. J. García-Morán Escobedo). Madrid, España: Alianza.
- Fundación Anselmo Lorenzo. (2010). *Anarquismo básico*. Madrid, España: Fundación de Estudios Libertarios Anselmo Lorenzo.
- Galbraith, J. K. (2004). *La economía del fraude inocente: la verdad de nuestro tiempo*. Barcelona, España: Crítica.
- Galindo, M. (1 de febrero de 2015). Justicia selectiva [foto]. *Contralínea*, (422). México. Recuperado de <http://www.contralinea.com.mx/archivo-revista/index.php/2015/02/01/justicia-selectiva/>
- Gallego, M., Eggers-Brass, T. y Gil Lozano, F. (2006). *Historia latinoamericana 1700-2005. Sociedades, culturas, procesos políticos y económicos*. Buenos Aires, Argentina: Maipue.
- García Olivo, P. (2000). *El irresponsable*. Sevilla, España: Las Siete Entidades.
- García Olivo, P. (2009). *El educador mercenario*. Valencia, España: Brulot.
- George, S. (2001). *Informe Lugano*. Barcelona, España: Icaria, Intermón Oxfam.
- George, S. y Wolf, M. (2002). *La globalización liberal. A favor y en contra* (trad. J. Zulaika). Barcelona, España: Anagrama.
- Gimeno Sacristán, J. (2009). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. En J. Gimeno Sacristán (comp.), *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 15-58). Madrid, España: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (comp.). (2006). *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid, España: Morata.
- Gómez Torres, J. C. (junio, 2008). Una nueva alianza orientará la reforma educativa. *Educación 2001*, (157). México, 7-14.

- Gramsci, A. (1975). *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. México: Juan Pablos.
- Grecko, T. (2016). *Ayotzinapa. Mentira histórica. Estado de impunidad, impunidad de Estado*. México: Ediciones Proceso.
- Guanabacoa, J. (2014). Las secuelas septembrinas y las amenazas fácticas de octubre en Mexique-rancho [foto]. Recuperado de <https://juanitoguanabacoa.wordpress.com/2014/09/30/las-secuelas-septembrinas-y-las-amenazas-facticas-de-octubre-en-mexique-rancho/>
- Guevara, E. C. (2006). *Punta del Este. Proyecto alternativo de desarrollo para América Latina* (comp. y notas M. del C. Ariet García y J. Salado). México: Ocean Sur.
- Guevara Niebla, G. (3 de junio de 2010). La escuela-empresa del SNTE. *La Jornada*. México, p. 19.
- Habana de los Santos, M. y Ocampo Arista, S. (21 de septiembre de 2008). Al año egresan 600 estudiantes de normales públicas y mil de privadas en Guerrero. *La Jornada*. México, p. 39.
- Habermas, J. (22 de mayo de 2010). En el euro se decide el destino de la UE. *El País*. Madrid, España, pp. 6-7.
- Han, B.-C. (2012). *La sociedad del cansancio* (trad. A. Saratxaga Arregi). Barcelona, España: Herder.
- Han, B.-C. (2014a). *En el enjambre* (trad. R. Gabás). Barcelona, España: Herder.
- Han, B.-C. (2014b). *Psicopolítica* (trad. A. Bergés). Barcelona, España: Herder.
- Harvey, D. (2005). *Espacios de esperanza* (trad. C. Piña Aldao). Madrid, España: Akal.
- Hayek, F. A. von (2010). *Camino de servidumbre* (trad. J. Vergara). Madrid, España: Alianza.
- Helguera (26 de noviembre de 2014). Soporte [foto]. *La Jornada* (2014). México, p. 4. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2014/11/26/cartones/1>
- Hernández, A. (2016). *La verdadera noche de Iguala. La historia que el gobierno trató de ocultar*. México: Grijalbo.
- Hernández, A. y Fisher S. (5 de septiembre de 2015). Ayotzinapa: inocultable, la participación militar. *Proceso*, (2027). México.
- Hernández Grajales, G. de J. (2007). La historia de las normales rurales una historia de maquinaria escolar progresista y urbana (una ruta conceptual de posibilidad explicativa). En *Memorias del IX Consejo Mexicano de Investigación Educativa*. Mérida, Yucatán, México.

- Hernández Monge, J. de D. (2 de noviembre de 2014). Desaparición forzada, delito de lesa humanidad. *Contralínea*, (410). México.
- Hernández Navarro, L. (26 de agosto de 2008). Normalismo: el asesinato de Minerva. *La Jornada*. México, p. 18.
- Hernández Puga, S. (2009). Escuela normal rural “Justo Sierra Méndez”, de Hecelchakán [foto]. Recuperado de http://www.hecelchakan.net/Xook/Normal_Rural.htm
- Herrán Gascón, A. de la (2000). Hacia una creatividad total. *Arte, individuo y sociedad*, (12). México, 71-89.
- Herrero Fabregat, C. (1995). *Geografía y educación: sugerencias didácticas*. Murcia, España: Huerga y Fierro.
- Herrero Fabregat, C. (2007). *Fundamentación metodología de las ciencias sociales y sus adecuaciones didácticas*. Manuscrito inédito, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.
- Hirtt, N. (septiembre, 2009). El planteamiento por competencias: una mistificación pedagógica (trad. F. Lizarduy). *L'école démocratique*, (39). Bélgica.
- Hirtt, N. (marzo, 2010). El enfoque por competencias o la negación del conocimiento. *Educación 2001*, (178). México.
- Huici Urmeneta, V. (2007). *Espacio, tiempo y sociedad. Variaciones sobre Durkheim, Halbwachs, Gurvitch, Foucault y Bourdieu*. Madrid, España: Akal.
- Imbernón, F. (2008). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona, España: Grao.
- Inclán Espinosa, C. (31 de marzo de 2017). *¿Qué enfoque de aprendizaje desarrolla el Nuevo Modelo Educativo?* [video]. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=uJWDHgh0R8E>
- Institución educativa Simón Bolívar. (s. f.). Control económico, dinero y sistema bancario [foto]. Recuperado de <http://econopolitica1.jimdo.com/unidad-tres-control-economico-dinero-y-sistema-bancario/>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2007). *Panorama educativo de México 2007. Indicadores del Sistema Educativo Nacional*. México: Autor.
- Jiménez, P. (2014). La escuela Normal Rural Raúl Isidro Burgos, de Ayotzinapa [foto]. En D. Pastrana, *Coctel de violencia política, pobreza y narco emerge en México*. Inter Press Service. Agencia de Noticias. Recuperado de <http://www.ipsnoticias.net/2014/10/coctel-de-violencia-politica-pobreza-y-narco-emerge-en-mexico/>

- Jones, L y Moore, R. (enero, 2008). La apropiación del significado de competencia: el movimiento de la competencia, la Nueva Derecha y el proyecto de “cambio cultural” (trad. E. Cortés Harlet). *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3). Granada, España.
- Juventud sin futuro* (2011). Barcelona, España: Icaria.
- Katz, C. (2006). *El rediseño de América Latina: ALCA, MERCOSUR y ALBA*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Luxemburg.
- Klein, N. (16 de octubre de 2011a). La cosa más importante del mundo. *La Jornada*. México, p. 22.
- Klein, N. (2011b). *No logo. El poder de las marcas*. Madrid, España: Booket.
- Kuhn, T. S. (1962/2010). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- La Jornada [Editorial]. (29 de abril de 2011). Alianza del Pacífico: contraofensiva de la derecha. *La Jornada*. México, p. 4.
- La Jornada [Redacción]. (13 de noviembre de 2015). “Profesionistas distinguidos”, los maestros, afirma líder del SNTE. *La Jornada*. México, p. 24.
- Laguna Serrano, S. (2000). *Elementos de la práctica educativa que influyen en los índices de reprobación y deserción escolar en el CEB No. 2 Lic. Jesús Reyes Heróles: un estudio de caso* (tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, México. Recuperada de <http://200.23.113.51/pdf/17582.pdf>
- Laiz Castro, C. (2002). Los movimientos reivindicativos clásicos. El movimiento obrero. En P. Román Marugán y J. Ferri Durá (coords.), *Utopías y realidades: los movimientos sociales*. México: Gernika.
- Lander, E. (comp.). (2005). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. La Habana, Cuba: Editorial de Ciencias Sociales.
- Latapí Sarre, P. (24 de noviembre de 2001). De las cosas prohibidas en la escuela. *Proceso*, (1307). México.
- Latapí Sarre, P. (enero-marzo, 2008). ¿Recuperar la esperanza? La investigación educativa entre pasado y futuro. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(36). Mérida, Yucatán, México.
- Latapí Sarre, P. (2009). *Finale prestissimo. Pensamientos, vivencias y testimonios*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Le Monde Diplomatique en español. (2010). Ciberterrorismo, la guerra de la información. En Autor, *El atlas geopolítico 2010*. Valencia, España: Akal, Fundación Mondiplo.

- Leijen, A., Slof, B., Malva, L., Hunt, P., Tartwijk, J. van y Schaaf, M. van der (marzo, 2017). Performance-Based Competency Requirements for Student Teachers and How to Assess Them. *International Journal of Information and Education Technology*, 7(3). Recuperado de <http://www.ijiet.org/vol7/864-T024.pdf>
- Lenin, V. I. (2003). *El imperialismo: fase superior del capitalismo*. México: Quinto Sol.
- Lewkowicz, I. (2002). *Sucesos argentinos. Cacerolazo y subjetividad postestatal*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Lima, L. C. (2010). El aprendizaje a lo largo de la vida: más allá de las habilidades económicamente valorables. En M. Martí Puig y M. L. Sanchiz Ruiz (eds.), *El aprendizaje a lo largo de la vida: una propuesta de futuro*. Valencia, España: Edicions del CREC.
- Liston, D. P. y Zeichner, K. M. (2003). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid, España: Morata.
- Llistar, D. (2003). El Consenso de Washington una década después. En L. Ramos (coord.), *El fracaso del Consenso de Washington. La caída de su mejor alumno: Argentina* (pp. 11-20). Barcelona, España: Icaria.
- López Aguilar, M. de J. (7 de noviembre de 2015). Reforma laboral y administrativa disfrazada de “educativa”. *La Jornada*. México, p. 22.
- López Bárcenas, F. (2011). Las autonomías indígenas en América Latina. En E. Adamovsky et al., *Pensar las autonomías. Alternativas de emancipación al capital y el Estado*. México: Sísifo Ediciones, Bajo Tierra.
- López Levi, L. (1999). *Centros comerciales: espacios que navegan entre la realidad y la ficción*. México: Nuestro Tiempo.
- Lora Cam, J. V. y Recéndez Guerrero, C. (2011). *La contrarreforma universitaria neoliberal en América Latina* (2ª ed.). Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Lorente García, R. (2012). *La formación profesional según el enfoque por competencias. La influencia del discurso europeo en España*. Barcelona, España: Octaedro.
- Loyo Bravo, E. (1999). *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*. México: El Colegio de México.
- Luna, A. (2006). Los espacios de la Alter-globalización. Geografía y movimientos sociales. En J. Nogué i Font y J. Romero (coords.), *Las otras geografías* (pp. 191-210). Valencia, España: Tirant Lo Blanch.

- Maldonado, A. (9 de septiembre de 2015). Hipotecando la infraestructura educativa: hacia un nuevo modelo de financiamiento. *Nexos*. México.
- Marat, M. e Instituto Nacional de Antropología e Historia. (29 de marzo de 2017). Detalle del arte pictórico que los mayas plasmaron en el sitio arqueológico de Bonampak, en la selva lacandona, en Ocosingo, Chiapas [foto]. *La Jornada*, México. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2017/03/29/fotos/a06n1cul-1.jpg>
- Mariscal, Á. (19 de abril de 2008). Agoniza Normal Rural Mactumactzá; ocupa sus aulas la última generación. *La Jornada*. México, p. 29.
- Martínez, C. (12 de octubre de 2014). Narco-Estado [foto]. *Contralínea*, (407). México, p. 29.
- Martínez, S. (julio, 2008). Efectos de la globalización y el mundo posmoderno en la formación del docente. *Educación 2001*, (158). México, 21-24.
- Martínez E., E., Montoya, R. y Briseño, H. (27 de diciembre de 2015). Exigen en Morelia liberar a los 30 normalistas presos. *La Jornada*. México, p. 10.
- Marx, K., Engels, F., Lenin (2010). *La Comuna de París*. Madrid, España: Akal.
- Mateos-Vega, M. (24 de marzo de 2008). Jorge González Camarena, el pintor de la historia de México. *La Jornada*. México, p. 10.
- Mejía Cazapa, R. (comp.). (2005). *Escuela Normal Rural de Ayotzinapa. Notas sobre su historia*. Chilpancingo, Guerrero, México.
- Mejía J., M. R. (julio-diciembre, 2010). Las pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo. *Aletheia*, 2(2). Bogotá, Colombia, 58-101. Recuperado de <http://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/27/24>
- Mejía Madrid, F. (2015). *Un hombre de confianza*. México: Grijalbo.
- Méndez, A. (7 de septiembre de 2015). La PGR anuncia nuevo peritaje a cargo de expertos internacionales. *La Jornada*. México, p. 4.
- Méndez, L. (1995). El carácter neoconservador del liberalismo. En G. Anaya D. (coord.), *Neoliberalismo* (pp. 9-17). México: Universidad Iberoamericana.
- Menor Currás, M. y Rogero Anaya, J. (2016). *La formación del profesorado escolar: peones o profesionales (1970-2015)*. Madrid, España: La Muralla.
- Meyer, L. (1995). *Liberalismo autoritario. Las contradicciones del sistema político mexicano*. México: Océano.
- MiGeo. (2007). El mundo al revés [foto]. Recuperado de <http://www.migeo.pe/search?q=el+mundo+al+rev%C3%A9s>

- Miranda Ramírez, A. (2015). *Los 43 normalistas que conmocionaron a México: Ayotzinapa; la tragedia del 26 y 27 de septiembre*. México: Servicios Editoriales Especializados, Universidad Autónoma de Guerrero.
- Moncada Maya, J. O. y Escamilla Herrera, I. (2012). Los libros de geografía en el México del siglo XIX. Ayudando a construir una nación. *Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, 16(418). Barcelona, España: Universidad de Barcelona Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-418/sn-418-31.htm>
- Montemayor, C. (1997). *Guerra en el paraíso*. México: Seix Barral.
- Montesinos, M. P. (2002). Aproximaciones a ciertos “conceptos en uso” sobre el fracaso escolar. En R. Baquero et al., *El fracaso escolar en cuestión. Concepciones, creencias y representaciones* (pp. 12-28). Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Moya Otero, J. (2014). *La ideología del esfuerzo*. Madrid, España: Catarata.
- Muñoz, A. E. (18 de noviembre de 2015). Dará a conocer la SEP en febrero nuevo plan para la formación de docentes: Nuño. *La Jornada*. México, p. 7.
- Muñoz Ramírez, G. y Desinformémonos (coords.). (2012). *#YoSoy132*. México: Ediciones Bola de Cristal.
- Nadal, A. (18 de julio de 2012). Su apellido es “Crisis”. *La Jornada*. México, p. 30.
- Nadal, A. (8 de octubre de 2014). Neoliberalismo en Ayotzinapa. *La Jornada*. México, p. 30.
- Narino.info. (2015). Nariño: ¿sin esperanzas? [foto]. *Narino.info*. Recuperado de <http://narino.info/blog/2015/05/25/narino-sin-esperanzas/>
- Navarro, V. (2011). ¿Existe la lucha de clases? *Público*. Madrid, España. Recuperado de <http://blogs.publico.es/dominiopublico/4024/%C2%BFexiste-lucha-de-clases/>
- Navarro Rodríguez, M. (julio-agosto, 2010). La Escuela Normal Rural “J. Gpe. Aguilera”, los dilemas del sujeto social maestro, ser profesor rural: entre la posición crítica y la cooptación hegemónica. *Revista Electrónica de Psicología Política*, (23). Argentina: Universidad Nacional de San Luis, 115-127.
- Nosei, C. y Caminos, G. (agosto-diciembre, 2014). Los sentimientos en la formación docente: el lugar de las pasiones instituyentes en el ejercicio de la docencia. *Praxis Educativa*, 18(2). La Pampa, Argentina: Universidad Nacional de la Pampa, 62-73. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1531/153137900007.pdf>
- Núñez, P. y Espinosa, J. (coords.). (2009). *Filosofía y política en el siglo XXI. Europa y el nuevo orden cosmopolita* [foto]. Madrid, España: Akal.

- Observatorio Ciudadano de la Educación. (27 de febrero de 2004), Comunicado No. 118: Normales Rurales. *La Jornada*. México, p. 5.
- Ocampo Arista, S. (20 de noviembre de 2007a). A falta de maestros, religiosas ofrecen clases en la Montaña alta de Guerrero. *La Jornada*. México, p. 43.
- Ocampo Arista, S. (24 de noviembre de 2007b). El gobierno de Guerrero se olvida de la educación y salud para indígenas. *La Jornada*. México, p. 33.
- Ocampo López, J. (2005). José Vasconcelos y la educación mexicana. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 7. Tunja, Colombia: Universidad pedagógica y Tecnológica de Colombia, 137-157. Recuperado de <http://132.248.9.34/hevila/Revistahistoriadelaeducacionlatinoamericana/2005/vol7/6.pdf>
- Oikión Solano, G. E. (2008). *El proceso curricular normalista del 84. Un acercamiento desde la perspectiva de sus actores*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Olcina Cantos, J. y Baños Castiñeira, C. J. (enero-abril, 2004). Los fines de la geografía. *Investigaciones Geográficas*, (33). Alicante, España: Instituto Universitario de Geografía, Universidad de Alicante, 6-73.
- Olivares Alonso, E. (30 de octubre de 2014). Narro pide pugar por la justicia, no por la venganza. *La Jornada*. México, p. 7.
- Organización de los Estados Americanos. (1961). *Alianza para el Progreso*. Punta del Este: Autor.
- Orozco Rodríguez, G. (13 de julio de 2015). Escuela Normal Rural de San Marcos Zacatecas [foto]. Recuperado de <http://dialogoentreprofesores.blogspot.mx/2015/07/escuela-normal-rural-de-san-marcos.html>
- Ortega Pineda, S. T. (2006). *El papel del orientador educativo en el proceso escolar, con alumnos de tercer grado de secundaria; un diagnóstico sobre el fracaso escolar* (tesis de licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Padilla, T. (14 de febrero de 2015). Ayotzinapa: indignación y justicia. *La Jornada*. México, p. 18.
- Paone, M. (2014). *Las cuatro estaciones de Atenas: crónicas desde un país ahogado por su rescate*. Madrid, España: Libros del K.O.
- Peet, R. (1989). La geografía de la liberación humana. En M. M. Breitbart (ed.), *Anarquismo y geografía*. Barcelona, España: Oikos-Tau.
- Peposo, L. (2011). Teoría del derrame y otros yuyos [foto]. *Mdz*. Recuperado de <http://www.mdzol.com/nota/341909-teoria-del-derrame-y-otros-yuyos/>

- Periodista Digital (25 de abril de 2013). Jill Love, manifestante del 25-S protesta, semidesnuda junto al Congreso [foto]. Recuperado de <http://www.periodistadigital.com/politica/parlamento/2013/04/25/asedia-el-congreso-siete-claves-de-la-marcha-del-25a.shtml>
- Perrenoud, P. (marzo, 2010). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? *Educación 2001*, (178). México.
- Petras, J. y Veltmeyer, H. (2004). *Las dos caras del imperialismo: vasallos y guerreros*. México: Lumen.
- Petras, J. y Veltmeyer, H. (2005). *Movimientos sociales y poder estatal: Argentina, Brasil, Bolivia, Ecuador*. México: Lumen.
- Petrich, B. (1 de diciembre de 2014). Desde los hechos de Iguala se articula un movimiento para cambiar las cosas. *La Jornada*. México, p. 4.
- Petrich, B y Olivares, E. (7 de septiembre de 2015). No los quemaron. *La Jornada*. México, p. 2
- Pinto Díaz, I. A. (abril, 2008). La Escuela Normal Rural Mactumactzá. Experiencias de un modelo de formación de maestros. En *Encuentro Nacional de Educación Normal*, Culiacán, Sinaloa, México.
- Plá Pérez, S. (29 de marzo de 2017). *¿Qué tipo de conocimiento prescribe el Modelo Educativo?* [video]. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=pIoMIP3Hfaw>
- Pleyers, G. (2010). El altermundismo en México. Actores, culturas políticas y prácticas contra el neoliberalismo. En I. Bizberg y F. Zapata (coords.), *Los grandes problemas de México. VI. Movimientos sociales* (pp. 361-395). México: El Colegio de México.
- Poo Soto, D. (18 de octubre de 2015). A 3 años de la represión en la normal rural de Tiripetío, Michoacán [fotos], *Más de 131.com* Recuperado de <http://www.masde131.com/2015/10/a-3-anos-de-la-represion-en-la-normal-rural-de-tiripetio-michoacan/>
- Poujol Galván, G. (13 de septiembre de 2008). Las repercusiones sociales de una política importada. *La Jornada*. México, p. 19.
- Poy Solano, L. (6 de abril de 2010). Defiende el titular de la SEP tratos con Elba Esther Gordillo. *La Jornada*. México, p. 32.
- Poy Solano, L. (19 de agosto de 2015). “Redefinir perfiles” de los docentes, entre las metas del nuevo modelo de las normales. *La Jornada*. México, p. 35.

- Puelles Benítez, M. de (2012). *Elementos de política de la educación*. Madrid, España: UNED.
- Quaini, M. (1985). *Marxismo y geografía*. Barcelona, España: Oikos-Tau.
- Quintero, S. (2007). Territorio, gobierno y gestión: temas y conceptos de la nueva geografía política. En M. V. Fernández Caso y R. Gurevich (coords.), *Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza* (pp. 147-170). Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Ramírez, É. y Betancourt, R. D. (15 de abril de 2008a). Normal de San Marcos “en pie de lucha”. *Contralínea*, (100). México.
- Ramírez, É. y Betancourt, R. D. (15 de junio de 2008b). Cañada Honda: la resistencia. *Contralínea*, (104). México.
- Ramírez, É. y Betancourt, R. D. (15 de septiembre de 2008c). Acoso a la normal de Tiripetío. *Contralínea*, (110). México.
- Ramírez Castañeda, R. (1982). *La escuela rural mexicana* (2ª ed.). México: Consejo Nacional de Fomento Educativo, Secretaría de Educación Pública.
- Rattero, C. (2002). Fracaso de la escuela en su “para todos”. En R. Baquero et al., *El fracaso escolar en cuestión. Concepciones, creencias y representaciones* (pp. 44-55). Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Reinoso, J. (1 de noviembre de 2012). Grietas en la gran muralla. *El País*. Madrid, España.
- Revelli, M. (2015). *La lucha de clases existe... ¡y la han ganado los ricos!* (trad. A. Pradera). Madrid, España: Alianza.
- Revilla Blanco, M. (2002). Una parte del arco iris. El ecologismo y el pacifismo y sus efectos transformadores. En P. Román Marugán y J. Ferri Durá (coords.), *Utopías y realidades: los movimientos sociales*. México: Gernika.
- Reynaga, S. (1991). *Aproximaciones a una institución escolar: El Instituto Superior de Educación Tecnológica Agropecuaria de Roque, Celaya, Gto.* (tesis de maestría). DIE-CINVESTAV, México.
- Riechmann, J. (12 de febrero de 2013). El ecosocialismo en diez rasgos. *Viento Sur*. Madrid, España. Recuperado de <http://vientosur.info/spip.php?article7680>
- Riera Montesinos, M. (ed.). (2001). *La batalla de Génova*. Madrid, España: El Viejo Topo.
- Rocker, R. (1977). *Nacionalismo y cultura*. Madrid, España: La Piqueta.

- Rodríguez, O. (2014). Los estudiantes realizaron volanteo y boteo en distintos puntos carreteros del estado [foto]. *Milenio*. México. Recuperado de http://www.milenio.com/estados/manifestaciones_Ayotzinapa-protesta_Ayotzinapa-caso_Ayotzinapa-normalistas_Oaxaca_0_407359422.html
- Rodríguez Araujo, O. (11 de agosto de 2011). Violencia social. *La Jornada*. México, p. 20.
- Rodríguez Díaz, M. del R. (1997). *El Destino Manifiesto en el discurso político norteamericano (1776-1849)*. Morelia, Michoacán: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Instituto de Investigaciones Históricas.
- Rodríguez Gómez, R. (19 de noviembre de 2015). Entendiendo la evaluación docente. *Campus Milenio*, (633). México, 5.
- Rodríguez Marcos, A. (coord.). (1995). *Un enfoque interdisciplinar en la formación de los maestros*. Madrid, España: Narcea.
- Roitman Rosenmann, M. (30 de septiembre de 2012). ¿Sirve de algo manifestarse? *La Jornada*. México, p. 22.
- Román Marugán, P. (2002). El descubrimiento de la sociedad y su politización. El nacimiento de los movimientos sociales. En P. Román Marugán y J. Ferri Durá (coords.), *Utopías y realidades: los movimientos sociales*. México: Gernika.
- Román Marugán P. y Ferri Durá, J. (coords.), *Utopías y realidades: los movimientos sociales*. México: Gernika.
- Romero, M. y Ramírez, É. (9 de noviembre de 2014). México al borde del estallido social. *Contralínea*, (411). México, 20.
- Rosales Medrano, M. Á. (2009). *La formación profesional del docente de primaria*. México: Plaza y Valdés.
- Rosas, M. C. (octubre, 2011). De la ciberguerra a la ciberpaz. *Etcétera*, (131). México.
- Rovira, M. A. (s. f.). Educación y construcción del Estado Nacional durante el Maximato (1924-1934). Recuperado de <http://h1cu1.d0smild1ez.net/marcov/wp-content/uploads/2009/04/marcoantonioroviratorres.pdf>
- Rubio, I. G. (7 de agosto de 2009). Cartografías para el cambio social [foto]. *Nodo 50*. Recuperado de <http://info.nodo50.org/Cartografias-para-el-cambio-social.html>
- Rueda, M. (2010). El enfoque por competencias: ¿salida a la crisis educativa? *Perfiles Educativos*, 32(127). México: Universidad Nacional Autónoma de México, 3-6.
- Sacristán, A. (comp.). (2013). *Sociedad del conocimiento, tecnología y educación*. Madrid, España: Morata.

- Sader, E. (10 de noviembre de 2015). La crisis del pensamiento crítico latinoamericano. *La Jornada*. México, p. 18.
- Salas Marín, L. D. (julio-diciembre, 2011). Ejes teóricos para una geografía política de América Latina. *Revista Geográfica de América Central*, 2. San José, Costa Rica: Universidad Nacional Heredia, 1-15.
- Salas Marín, L. D. (enero-abril, 2013a). Geopolítica del conocimiento y la recolonización educativa. *Contexto & Educação*, 28(89). Brasil: Unijuí, 12-40.
- Salas Marín, L. D. (2013b). La educación como recurso estratégico para la soberanía, seguridad y desarrollo económico de México. En E. Hernández-Vela Salgado (ed.) y S. K. Zavaleta Hernández (coord.), *Paz y seguridad y desarrollo. Tomo IV*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, SITEA.
- Salas Marín, L. D. (12 de noviembre de 2015). La reforma educativa, “un proyecto de clase”. *La Jornada*. México, p. 2.
- Salas Marín, L. D. (14 de agosto de 2016). El modelo educativo 2016 una “ofensa” a la pedagogía. *Proceso*, (2076). México.
- Salas Marín, L. D. (4 de junio de 2017) El modelo educativo de la SEP disfraza un enfoque empresarial. *Proceso*, (2118). México.
- Sánchez, J.-E. (1992). *Geografía política*. Madrid, España: Síntesis.
- Sanguin, A.-L. (1981). *Geografía política*. Barcelona, España: Oikos-Tau.
- Santos Valdés, J. (1980). *Autobiografía y dos trabajos sobre educación mexicana*. Aguascalientes, México: Gobierno del Estado de Aguascalientes.
- Savin-Badin, M. (2014). Using problem-based learning: New constellations for the 21st century. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(3,4), 197-219. Recuperado de <http://eprints.worc.ac.uk/3529/1/savin-baden-ject-3.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2006). *Plan de estudios 1997. Licenciatura en Educación Primaria. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (20 de agosto de 2012). Acuerdo número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de maestros de Educación Primaria. *Diario Oficial de la Federación*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública (2017a). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública (2017b). *Ruta para la implementación del Modelo Educativo*. México: Autor.

- Sepúlveda Muñoz, I. (1997). *Historia del nacionalismo*. Madrid, España: Santillana.
- Sotelo, I. (3 de diciembre de 2012). La reacción social. *El País*. Madrid, España.
- Sousa Santos, B. de (noviembre, 2010). La universidad europea en la encrucijada. *El Viejo Topo*, (274). Madrid, España, 49-55.
- Stiglitz, J. E. (2002). *El malestar de la globalización* (trad. C. Rodríguez Braun). México: Taurus.
- Stiglitz, J. E. (2006). *Cómo hacer que funcione la globalización*. México: Taurus.
- Taibo, C. (2010). *Libertari@s. Antología de anarquistas y afines para uso de las generaciones jóvenes*. Barcelona, España: Los Libros del Lince.
- Stiglitz, J. E. (2008). ¿El fin del neoliberalismo? *El País*. Madrid, España.
- Taibo, C. (2011a). *El 15-M en sesenta preguntas*. Madrid, España: Los Libros de la Catarata.
- Taibo, C. (enero, 2011b). Dos diagnósticos sobre la crisis [foto]. *El Viejo Topo*, (276). Madrid, España, 28-31.
- Tamames, R. y Gallego, S. (2006). *Diccionario de economía y finanzas* (13ª ed.). Madrid, España: Alianza.
- Theodorakis, M. y Glezos, M. (23 de febrero de 2012). Carta Abierta. *Viento Sur*. Madrid, España. Recuperado de <http://vientosur.info/spip.php?article6300>
- Tinoco, Y. y Hernández, J. C. (1 de septiembre de 2008a). Normal rural de Saucillo: más allá del hambre y la violencia. *Contralínea*, (109). México.
- Tinoco, Y. y Hernández, J. C. (1 de octubre de 2008b). Desmantelan la normal rural de Durango. *Contralínea*, (111). México.
- Tinto, V. (1989). La deserción escolar en la educación superior. Síntesis de las bases teóricas de las investigaciones recientes. En M. Covo et al., *Trayectoria escolar en la educación superior, panorámica de la investigación y acercamientos metodológicos*. México: ANUIES, SEP.
- Toledo, V. M. (21 de marzo de 2011). Batallas socio-ambientales en territorios de México. Trabajo presentado en el Foro Nacional para la Regeneración Socio-Ambiental, Cuetzalan, Puebla, México. Recuperado de http://www.uccs.mx/downloads/index.php?id=file_4f2129c6205d5
- Toledo, V. M. (9 de diciembre de 2014). ¿Qué sigue? Construir el poder ciudadano. *La Jornada*. México, p. 24.
- Torres Santomé, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid, España: Morata.

- Tubella, P. (16 de enero de 2013). El pueblo contra el proletariado. *El País*. Madrid, España.
- Valdés, G y Pérez, A. (2012). *Clases sociales y movimientos populares en América Latina*. México: Ocean Sur.
- Valle, J. M. (2006). *La unión europea y su política educativa. Tomo II. Medio siglo de acciones en materia de educación*. Madrid, España: Secretaría General Técnica, Centro de Publicaciones, Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Valle, J. M. (2007). Retos, luces y sombras de la convergencia universitaria europea. *Educación y futuro*, (16). Madrid, España, 9-30.
- Vaquero, C. (2002). Movimiento estudiantil y cambios políticos en la España actual. La influencia del cambio de época en la acción colectiva estudiantil. En P. Román Marugán y J. Ferri Durá (coords.), *Utopías y realidades: los movimientos sociales*. México: Gernika.
- Verdú, V. (2003). *El estilo del mundo. La vida en el capitalismo de ficción*. España: Anagrama.
- Villoro, L. (2007). *El concepto de ideología y otros ensayos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Viramontes Anaya, E., Barraza, L. y Félix Salazar, V. (coords.). (2015). *Miradas y reflexiones sobre formación docente. Evaluación, lenguaje y valores*. México: Ediciones del Lirio.
- Vygotsky, L. (1980). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: Lautaro.
- Wallerstein, I. (2007). *Universalismo europeo. El discurso del poder* (trad. J. Anaya). México: Siglo XXI
- Yurén Camarena, M. T. (2008). *La filosofía de la educación en México: principios, fines y valores*. México: Trillas.
- Zapatero Molinero, M. J. (1991). *El mundo actual. Geografía y política*. Madrid, España: Ediciones Granada.
- Zerbino, M. y Torchio, R. (2002). Entre la violencia y el fracaso: las transformaciones educativas del siglo XXI. En R. Baquero et al., *El fracaso escolar en cuestión. Concepciones, creencias y representaciones* (pp. 29-43). Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Zibechi, R. (22 de mayo de 2009). Movimientos, crisis, movimientos. *La Jornada*. México, p. 25.

- Zoetizoum, Y. y Muciño, R. (1992). *África. Problemas y perspectivas*. México: El Colegio de México, Centro de Estudios de Asia y África.
- Zúñiga Vázquez, M. G. (2006). *Deserción estudiantil en el nivel superior. Causas y solución*. México: Trillas.

Entrevistas

- Jessica N, secretaria general del Comité Estudiantil de la ENR de Panotla, Tlaxcala, e integrante de la FECSM (12 de junio de 2015).
- Marisol N, vocera del muralismo de la ENR de Amilcingo, Morelos (20 de junio de 2017).
- Mtra. Lilia N, directora de la ENR de Saucillo, Chihuahua (8 de junio de 2015).
- Mtra. Rosario N, maestra responsable de Observación y práctica profesional, en la ENR de Tamazulápam, Oaxaca (29 de junio de 2015).
- Mtro N, director de la de la ENR de Cañada Honda, Aguascalientes
- Mtro. Isaac N, maestro responsable del área de Investigación, de la ENR de Tamazulápam, Oaxaca (29 de junio de 2015).
- Mtro. Ricardo N, maestro con la mayor antigüedad docente en la ENR de San Marcos, Zacatecas (22 de junio de 2015).

ANEXO

Cuestionario 1. Encuesta para alumnos

INSTRUCCIONES. El presente cuestionario busca identificar el grado de *satisfacción* que el *estudiante* de las escuelas normales rurales de México tiene sobre los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas y su aplicación en las prácticas escolares durante el tiempo que cursa su licenciatura. Nos interesa tu sincera respuesta a las preguntas aquí planteadas, ya que los datos que proporciones permitirán hacer propuestas de solución y tus respuestas las manejaremos de forma anónima. **AGRADECEMOS AMPLIAMENTE TU COLABORACIÓN.**

Pregunta	Muy frecuentemente	Frecuentemente	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
1. El lugar físico o las instalaciones donde está ubicada la escuela normal en que estudias es muy adecuado					
2. Los contenidos temáticos que te proporcionan tus maestros son muy válidos para el trabajo docente					
3. Las guías de estudio que te dan tus maestros facilitan tu aprendizaje					
4. Las actividades escolares que te ofrecen tus maestros permiten tu aprendizaje					
5. Las referencias bibliográficas que te proporcionan tus maestros facilitan tu aprendizaje					
6. Los diferentes programas de la Licenciatura en Educación Primaria proporcionan bases para elaborar investigaciones educativas con rigor científico					
7. Los materiales (bibliográficos, tecnológicos...) son usados en cada curso					
8. El trabajo previo de maestros y alumnos para					

realizar prácticas escolares es muy adecuado					
9. El trabajo que desarrollas en las prácticas escolares, frente al grupo, facilita el aprendizaje de los alumnos bajo tu responsabilidad					
10. Los murales elaborados en algunos espacios de tu plantel facilitan tu formación inicial de profesor					
11. El aprendizaje obtenido en tu formación inicial de profesor permite que desarrolles una identidad nacional					
12. El aprendizaje obtenido en tu formación inicial de profesor contribuye a que adquieras un compromiso social					
13. Las manifestaciones públicas en defensa de las escuelas normales rurales contribuyen a tu formación inicial de profesor					
14. La formación del normalista rural es necesaria para construir un México más justo					
15. La organización escolar ejercida por las autoridades de tu escuela garantiza la permanencia y continuidad de tus estudios					
16. Los enfoques pedagógicos aprendidos en los distintos cursos de tu formación son aplicables a la realidad del espacio rural					
17. Los ejercicios empleados de los diferentes cursos son útiles para la adquisición de habilidad en observación					

18. Los ejercicios empleados de los diferentes cursos son útiles para la adquisición de habilidad en argumentación					
19. Realizas búsquedas sistematizadas de fuentes de información para una investigación particular					
20. El uso del internet, blogs y redes sociales facilitan tu aprendizaje					
21. Es suficiente el tiempo dedicado a cada curso por semestre					
22. En el proceso de aprendizaje se fortalece el valor de la tolerancia					
23. Durante el proceso del aprendizaje se fortalece el valor de la autonomía					
24. En el proceso del aprendizaje se fortalece el valor de la solidaridad					
25. El supervisor de observación de prácticas docentes te apoya y aclara tus dudas					
26. Las autoridades y maestros responsables de los grupos escolares donde realizas tus prácticas escolares guían estas prácticas					
27. El trabajo de alumnos y maestros normalistas contribuyen al mejoramiento de la calidad de vida de los habitantes del medio rural					
28. Existe la tradición, elaborada por maestros y alumnos de tu escuela normal, de difundir la formación histórica de maestros normalistas rurales en el Estado, región y México					
29. Las autoridades educativas estatales y federales apoyan					

económicamente el proceso de enseñanza aprendizaje de tu escuela					
30. Recibes orientación de tus maestros cuando tienes problemas de rendimiento escolar					
31. Abandonar tus estudios de formación inicial del profesorado es una opción en el próximo ciclo escolar					

32. ¿Qué observaciones le haces al Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria 2012 con relación a:

contenidos_____

prácticas
escolares_____

actividades
manuales_____

actividades
artísticas_____

y
evaluación?_____

33. ¿Qué es lo que más te ha gustado de tu escuela normal en relación al:

profesorado_____

las prácticas escolares_____

las actividades manuales_____

las actividades artísticas_____

y evaluación?_____

34. ¿Qué es lo que menos te ha gustado de tu escuela normal en relación al:

profesorado_____ ,

las prácticas escolares_____ ,

las actividades manuales_____ ,

las actividades artísticas_____ ,

y evaluación?_____ .

35. Las escuelas normales rurales en México deben:

a. Continuar_____

b. Transformarse_____

c. Cerrarse_____ .

Razona tu respuesta_____

36. ¿Estás satisfecho(a) con la carrera que estudias?

Razona tu respuesta_____

37. ¿Qué es lo que más te servirá de tu formación docente en el mercado laboral?

Cuestionario 2. Entrevista a funcionario (director o subdirector académico)

- 1.- Nombre
- 2.- Cargo
- 3.- Antigüedad en el plantel
- 4.- ¿Qué materias imparte?
- 5.- Total de profesores y trabajadores administrativos
- 6.- Total de alumnos
- 7.- ¿Cuántos alumnos desertaron en el año escolar 2014-2015?
- 8.- ¿A cuánto asciende el presupuesto anual del plantel para el año escolar 2014-2015?
- 9.- ¿Qué prioridades tiene como director o subdirector académico para el año escolar 2014-2015?
- 10.- ¿Qué diferencia encuentra entre el Plan de estudios de 1997 y el de 2012?
- 11.- ¿Por qué es importante la formación inicial del profesorado en las ENR para este estado y México?
- 12.- ¿Qué tipo de valores se fomentan en esta escuela?
- 13.- ¿Qué teoría pedagógica se desarrolla en este plantel?
- 14.- ¿Por qué son importantes las prácticas escolares en la formación inicial del profesorado y su relación con la escuela y comunidad
- 15.- ¿Las teorías pedagógicas y las prácticas escolares permiten a los alumnos desarrollar una conciencia de clase?
- 16.- ¿La formación inicial del profesorado también se da en el espacio público, como la calle? Sí.
No ¿Por qué?
- 17.- ¿Por qué es importante la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM) en la formación inicial del profesorado?
- 18.- ¿Los murales y las pintas al interior del plantel contribuyen a la formación inicial?
- 19.- ¿Cómo califica el acervo bibliográfico y hemerográfico de la escuela?
- 20.- ¿Cuál es el impacto en la formación inicial, el uso de internet y las redes sociales?
- 21.- ¿Se hace investigación educativa en el plantel? ¿De qué tipo?
- 22.- ¿Por qué no deben desaparecer las escuelas normales rurales de México?

Cuestionario 3. Entrevista a profesor con la mayor antigüedad en el plantel

- 1.- Por qué surgió esta Escuela Normal Rural?
- 2.- ¿Qué profesor es el gran “arquitecto” de esta Escuela Normal Rural?
- 3.- ¿Qué función ha tenido esta escuela para la entidad federativa correspondiente y para México?
- 4.- ¿El espacio o las instalaciones de esta normal se ha mantenido o reducido? ¿por qué?
- 5.- ¿Cómo han sido las relaciones entre el estado y los políticos con esta ENR?
- 6.- ¿Cómo han sido las relaciones entre la comunidad y este centro educativo?
- 7.- ¿Qué ha pasado con los Módulos de producción de esta escuela?
- 8.- ¿Cómo ha sido la lucha política interna en esta normal?
- 9.- ¿Qué relación ha mantenido la FECSM con maestros y autoridades?
- 10.- ¿Qué Plan de Estudios ha sido trascendental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta escuela?
- 11.- ¿En qué momentos se ha hecho investigación educativa en este plantel?
- 12.- ¿Ha habido una revista o folleto de divulgación de los trabajos de esta escuela?
- 13.- ¿Qué experiencia de vida mantiene vigente en su caso personal?

Cuestionario 4. Entrevista a responsable del área de investigación educativa

- 1.- ¿Cuánto tiempo tiene en esta dirección de investigación educativa?
- 2.- ¿Cuántos profesores se dedican a realizar investigación en este plantel?
- 3.- ¿Qué líneas de investigación se desarrollan en esta escuela hoy en día?
- 4.- Particularmente, sobre la investigación de la formación inicial del profesorado, ¿existe un proyecto de investigación actualmente?
- 5.- Para usted, ¿qué es la investigación y la investigación educativa?
- 6.- Existe interés del alumnado por la investigación educativa, sí, no ¿por qué?
- 7.- ¿Qué áreas de investigación desarrollan los alumnos, por ejemplo, en los trabajos recepcionales (tesis)?

Cuestionario 5. Entrevista a representante estudiantil del COPI

- 1.- ¿Qué escuela normal está al frente de la FECSM actualmente?
- 2.- Ante los acontecimientos de la ENR de Ayotzinapa, la FECSM ¿se ha fortalecido o debilitado?
- 3.- Cual es la función del Comité de Orientación Política e Ideológica (COPI)?
- 4.- A juicio tuyo, ¿cuál es la prioridad de la FECSM para este año?
- 5.- ¿Por qué consideras que el Comité Estudiantil 2014-2015 de la ENR de Ayotzinapa debió de prevalecer o cambiar para el año 2015-2016?
- 6.- ¿Cómo ha sido la relación del Comité Estudiantil de esta escuela con el estado y los políticos?
- 7.- ¿Cómo ha sido la relación del Comité Estudiantil con las autoridades y profesores de este plantel?
- 8.- ¿Cómo han sido las relaciones de los estudiantes y la comunidad rural donde realizan las prácticas escolares?
- 9.- ¿El Comité Estudiantil demanda estudio socioeconómico a los alumnos de primer ingreso?
- 10.- ¿En qué consisten las *novatadas* aplicadas a los alumnos de primer ingreso?
- 11.- ¿Qué papel ha jugado el Comité Estudiantil en los Módulos de producción?
- 12.- ¿El Comité Estudiantil tiene algún órgano de difusión para el plantel?
- 13.- Hasta ahora, ¿qué experiencia personal ha sido trascendental como líder estudiantil?

Cuadro 1. Diferencias entre geografía política y geopolítica

GEOGRAFÍA POLÍTICA	GEOPOLÍTICA
Fundamentación filosófica-científica, auxiliada en ciencias afines para la construcción del conocimiento geográfico-político.	Tendencia teológica-política, desde la visión de los grupos de poder y organizaciones conservadoras para legitimar, por “derecho divino”, el uso y control del territorio.
Proporciona ideas teórico-conceptuales en situaciones de conflicto y paz.	Aplica (<i>visión anglosajona</i>) los conocimientos de la geografía política en escenarios de conflicto (<i>visión francesa</i>).
Estudia el espacio geográfico bajo una visión kantiana.	El manejo del espacio bajo el enfoque hobbesiano.
Estudia la producción del espacio a partir de las decisiones políticas y cómo esas gestiones están condicionadas por el espacio.	Articulación y apropiación de espacios estratégicos (desembocaduras de ríos, costas-acceso al mar y recursos naturales).
Estudia la organización política del Estado y el poder estatal que la sociedad delega al gobierno en turno.	Interviene en el control social del Estado y de otros Estados en el contexto internacional.
Análisis de las relaciones sociales de poder en el territorio.	Usa las rivalidades por el poder para tener una influencia en poblaciones y territorios.
Rescata las expresiones espaciales de los mecanismos de poder (representación política, conformación y coacción social)	Se apoya en los mecanismos de poder para legitimar un dominio social del territorio.
Sistematiza las estrategias y las tácticas, y sus expresiones territoriales.	El uso del espacio lo concreta por medio de la táctica.
Estudia el ámbito de la soberanía nacional en su contexto internacional.	Identifica territorios y grupos sociales internamente y más allá de sus fronteras, que son un peligro para su <i>seguridad nacional</i> .
Maneja diferentes representaciones cartográficas para expresar las decisiones políticas, pero también usa la metáfora cartográfica para ironizar y denunciar a las élites del poder o para buscar un empoderamiento de los pueblos del sur.	Utiliza el mapa como principal instrumento político, aliado sobre el terreno, para ejecutar las tácticas de control y dominio del espacio.
El ejercicio de reflexión teórico-conceptual permite identificar los problemas históricos-estructurales de las decisiones políticas sobre el espacio.	Tentación recurrente de sesgo ideológico y distorsión de los conocimientos geográficos a favor de los grupos de poder.
Disciplina versátil que incorpora continuamente nuevas categorías de análisis espacial, entre ellas el Movimiento Altermundista.	Hacer del espacio público de las ciudades un lugar al servicio de los intereses de las grandes empresas transnacionales. El orden y control de la ciudad ejercido por el gobierno
Estudia las expresiones político-espaciales del Movimiento Altermundista, con el apoyo de las TIC's y el ciberespacio.	Usa las TIC's y ciberespacio para controlar movilizaciones sociales y la actividad de los hacker y cracker.

Fuente: Salas Marín, L. D. (enero-abril, 2013). Geopolítica del conocimiento y la recolonización educativa. *Contexto & Educação*, 28(89). Brasil: Unijuí.

Texto 1. Normal Rural Ayotzinapa

Los pelones



Fuente: www.facebook.com/NormalRuralAyotzinapa

Son casi las nueve de la noche; vengo con varios compañeros y casi hermanos en este pinche autobús que sólo resiste la velocidad; el peso de tantos que venimos aquí sentados, acostados en el piso, o corriendo queriendo bajar de volada. Intento varias veces tomar mi celular y llamar. No puedo, la verdad no es sólo la mano lo que me está temblando. Es miedo y se siente por todo el cuerpo, y hasta fuera del cuerpo.

Los disparos están cesando; escucho que muchos se bajan de mi autobús. Me bajo también. Hablamos apresuradamente. Veo mucha sangre y vidrios rotos. Escucho las voces de todos pero un zumbido en mis oídos no me deja entender. Estoy asustado. Ahora sí puedo tomar el teléfono y miro la hora; son las nueve y treinta y siete de la noche. Entra una llamada, le contesto y apresuradamente le explico lo qu[e] pasó. Me dice que ya vienen por nosotros, que vienen en las urvan. Que aguantemos. Que no tardan ya en llegar por nosotros. No me emociona eso porque yo ya no quiero estar aquí. Cuelgo, le llamo a mi novia, le cuento brevemente que nos atacaron a balazos los policías, no quiero ser héroe pero su preocupación me da fuerza. La amo más que nada en el mundo. Me despido prometiéndole que me voy a cuidar. Camino más repuesto, con miedo pero repuesto. Todos discutimos para ver qué hacer.

Unos le[s] llaman a las ambulancias, otros a la prensa; otros y yo nos pusimos a juntar piedritas para ponerlas alrededor de las balas. No entendía eso de ser tan amigos y hermanos; ese día lo entendí. Estábamos justo ahí apoyándonos, ayudándonos, protegiéndonos como si fuéramos hermanos de sangre, de toda la vida. Cuando te encuentras con un grupo de personas que tenemos cosas en común te vuelves sin buscarlo en hermano del otro. Sé que me entienden. Ellos son por eso mis hermanos.

Y empezó a llegar la prensa, también los que salieron de Ayotzi y vinieron por nosotros. Lo que era miedo se comienza a volver enojo. Tal vez me estoy enojando porque ya hay gente que vino a ver con sus cámaras. Pero sigo poniendo piedras alrededor de una bala.

Un zumbido vuelve a dejarme sordo momentáneamente. Alcancé a mirar un destello, una chispa. Por reflejo me tiro al suelo y ruedo hasta la banqueta. Atrás de m[í] est[á] una [B]odega [A]urrer[á]. Frente a m[í], el autobús que venía yo ya destrozado. Todos corren. Ahora recuerdo que también los reporteros gritan “soy prensa” y logran correr para otro lado. Quiero gritar “soy prensa” pero tal vez porque no soy (...) no grito. Sólo grito: “somos estudiantes, no traemos

armas”. Muchos gritan lo mismo. Parece consigna ya. Veo botas y rodilleras; alcanzo a levantar la mirada y en la oscuridad de la lluvia veo cascos, coderas, chispas y ese maldito zumbido que hacen las balas al salir disparadas. Vuelve el maldito miedo. Le prometí a mi novia “llegar bien y regresar bien”. No me muevo.

Pienso en mi mamá. Pienso y lloro por y con ella. Veo luces cerquita de mis ojos que están pegados al piso. Son balas que hacen fricción en el suelo. La fricción, [é]se fue un tema que expuse en la secundar[i]a. Lo que no sabía es que a mayor fuerza y velocidad, la fricción sí puede sacar chispas en el asfalto mojado. Ojalá pueda un día volver a exponer ante grupo y me vuelva a tocar hablar de la fricción. A mis alumnos creo que no les hablaré de esto. Les contaré cuentos donde la policía no exista. No sé por qué estoy diciendo est[a]s cosas, sé que es involuntario y es parte de eso que dicen “ver mi vida en segundos”.

La balacera bajó de intensidad. Aún miro correr compañeros para atrás; los reconozco. Los huaraches son como nuestros pies bien vestidos en la comodidad. Decido que ya es el momento de salir y correr para donde están corriendo todos. Me levanto, corro y tres policías se paran frente a m[í]. Uno de ellos, el gordito de bigote me golpea con la parte trasera de una metralleta grande y negra.

No recuerdo nada. Mi boca est[á] hinchada, mi nariz sangra. Somos como diez. La luz nos da en la cara. El agua corre por mi cara y la confundo con m[i] sangre. Hay como doce policías que nos gritan. Los camiones están de mi lado izquierdo. ¿Cuánto llevan encendidos? No sé, no sé nada de tiempo y espacio. A mi lado derecho está Shagy, luego Komander, no alcanzo a ver quiénes más estamos pegados a la cortina o la pared porque el agua arrecia, pero cuando veo hacia las patrullas alcanzo a ver dos compañeros tirados boca abajo. Sale sangre de sus cabezas, eso creo. No alcanzo a ver por más que cierro los ojos para afocar. Mientras intento identificar a mis compañeros del suelo, me van llegando gritos de dolor, muchos gritos. No entiendo nada. No puedo ver bien pero sí escuchar bien, pero no entiendo. Un policía me ordena que ponga mis manos al frente, no le entiendo aunque sí lo escucho. Me pega en el rostro, se me figura que mi cara ya no es mi cara. Me vuelve a ordenar que ponga mis manos al frente. Las pongo. Un dolor que nace de mi mano se esparce por mis brazos, mis piernas, las muelas, la cabeza. Es un dolor frío, metálicamente frío, congelado. Mi cabeza se inclina al suelo, mis ojos cerrados mitigan el dolor. Pienso ya en mi padre, mucho pienso en él. Le pido a Dios que me deje verlo a él y a mi madre. Los amo a los dos. Los necesito justo ahorita.

Komander le dice a Shagy “ya no va haber dedo que nos señale”. Los tres nos reímos. ¿De dónde salen las bromas ahorita? del miedo, de las ganas de vivir y nuestros ya recuerdos. No importa que los recuerdos sean de hace tres o seis horas. Komander sabe de buen humor hasta en estos momentos. Nos vuelven a golpear, claro. Entre la risa y el dolor mi mirada observa en el suelo al menos seis dedos ahí. El dolor es intenso. Comprendo de dónde venían los gritos de dolor; ya sé qué fue lo que me dolió tanto. Intento mover mi dedo y no siento ya dolor ni dedo.

Nos jalar, nos quitan de aquella pared y cortina blanca. Yo me resisto y recibo un golpe en la cabeza.

No sé dónde estoy. No sé cómo estoy. Lo que sé es que amo mi vida, a mi mamá, a mi papá, a mis hermanas y a mi novia. No sé dónde estoy, no sé cómo estoy. Lo que sé, es que me están buscando y están buscando a los 43 que estamos aquí, sin saber que es “aquí”.

Haremos lo que sea para encontrar a nuestras 43 familias. No desesperen. No se sientan mal, si nosotros seguimos en pie es por el amor a ustedes. Amor a mis hermanos. A mi Normal.

Ocho meses. 43 desaparecidos. 6 muertes. Tal vez muchos inocentes culpables y los responsables culpables piden que voten por elloas ahora. Sino es por elloas, sí por sus compañeras de partido, de visión de vida y colaboradoras de lo impune.

Y con ganas de aliviar el corazón personal hoy quise escribir así, juntando las charlas, las conversaciones de chavos, madres, padres, novias, esposas, hijas, hijos y vecinos del lugar...

Fuente: www.facebook.com/NormalRuralAyotzinapa

Texto 2. Por una Reforma Educativa necesaria y respetuosa del magisterio

Dirigida a SEP-M[É]XICO

Por: Manuel Gil Antón, México

Escuela rural mexicana



Fuente: www.change.org

A la sociedad mexicana
A los maestros y maestras del país
A la Secretaría de Educación Pública

Nosotros, participantes del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, celebrado en la Ciudad de Chihuahua entre el 16 y el 20 de noviembre de 2015, expresamos:

1. México necesita de manera urgente una profunda transformación de su sistema educativo como condición indispensable para un futuro con equidad e inclusión social, que garantice el derecho a una formación intelectual sólida y fortalezca la generación de una ciudadanía crítica y solidaria.
2. La reforma emprendida por la actual administración carece de un proyecto educativo que la guíe y le de sustento. Se reduce a un conjunto de modificaciones legales para la administración del sistema escolar. Se limita a regular las condiciones laborales del magisterio, a través de procedimientos de evaluación que, lejos de contribuir a la mejora docente, conforman un aparato abigarrado de control y vigilancia al que son sometidos, de manera vertical y autoritaria, las y los profesores en nuestro país.
3. Los cambios se han realizado sin la participación ni la consulta debida a los maestros. Se les concibe como objetos y no como sujetos, actores imprescindibles en la transformación requerida.

La reforma se ha fincado en la estigmatización del magisterio. Con ello, no solo se perdió al actor principal de cambio en los procesos educativos, sino que se le desautorizó socialmente y se le condujo a una situación límite: someterse o perder el empleo.

4. Además de tener un carácter punitivo, los criterios rectores y las prácticas de evaluación son imperfectas y poco confiables. El apresuramiento en su diseño y construcción han impedido una validación adecuada de las pruebas y existe una gran improvisación en la capacitación de evaluadores. En suma, no se garantiza un[a] evaluación confiable y en cambio se ponen en juego las condiciones de vida de cientos de miles de maestras y maestros.

5. Consideramos que ni la violencia ni la administración selectiva de la justicia con fines políticos, son formas adecuadas para resolver la gran polarización que ha provocado la reforma gubernamental, ni permiten atender las profundas necesidades educativas de nuestro país.

Lo que está en juego es vital para México. No es válido que la prisa, el prejuicio o la arrogancia pongan en riesgo un proceso tan importante como es la educación de las niñas y los niños. Hay que sustituir el ruido y la amenaza con espacios para el debate, el diseño concertado y la negociación de los caminos por los que ha de transitar la renovación de la educación mexicana.

Fuente: *www.change.org*

Texto 3. Por la reapertura de la Escuela Normal Rural de El Mexe, Hgo.

Edificio de la ex ENR de El Mexe



Fuente: *www.facebook.com/PORLAREAPERTURADELMEXE*

DECLARACIÓN DEL TERCER ENCUENTRO NACIONAL DE EGRESADOS DE NORMALES RURALES POR LA REAPERTURA DEL MEXE, 26/12/2015

Auditorio Carlos Marx, Exnormal rural “Luis Villarreal” del Mexe, Hidalgo, 26 de diciembre del 2015

Reunidos en el Tercer Encuentro Nacional de Egresados de Escuelas Normales Rurales el 26 de diciembre del año en curso, como continuación de los trabajos iniciados en el Primer y Segundo encuentro de diciembre del 2013 y Febrero del 2014; egresados y egresadas de las escuelas normales rurales aquí reunidos, así como de otras normales urbanas, de distintas universidades y organizaciones político sociales realizamos el siguiente:

MANIFIESTO

Que en el año 2004 se firmó una minuta entre el gobierno del estado de Hidalgo, la Comisión Nacional de egresados, padres de familia y alumnos del Comité estudiantil de aquella época, bajo presión del gobierno del estado con el compromiso de abrir un receso a la institución para generar las mejores condiciones de continuación de sus actividades.

Que para el efecto fueron desarrollados foros de análisis en distintas regiones del estado, mismos que en su totalidad aportaron como conclusiones la voluntad de la ciudadanía de reabrir esta institución.

Que la instalación de la Universidad Politécnica de Francisco I. Madero se impuso contra la voluntad de los ciudadanos de Hidalgo en suplantación de la Escuela Normal Rural “Luis Villarreal” del Mexe.

Que la Escuela Normal Rural “Luis Villarreal” del Mexe Hidalgo por décadas fue la principal fuente generadora de maestros rurales que han probado su vocación y pertinencia al servicio de las comunidades rurales en varias entidades del país.

Que estos últimos años el sistema educativo nacional pasa por un recambio generacional de miles de docentes que se encuentran en proceso de retiro por jubilación, lo cual está generando una crisis del servicio educativo que se refleja en grupos abandonados, fusionados, e incluso escuelas primarias que han sido cerradas por falta de maestros, sobre todo en las comunidades rurales e indígenas, lo cual ha dado lugar a movilizaciones de padres de familia solicitando atención a la falta de maestros y a los grupos sobrecargados.

Interior de la ex ENR de El Mexe, Hgo.



Fuente: www.facebook.com/PORLAREAPERTURADELMEXE

Que esta situación tiende a agravarse por los efectos de la mal llamada reforma educativa y su política de optimización de recursos docentes y la estructura ocupacional que se está implementando: fusión de grupos y sustitución de planteles educativos de baja matrícula al CONAFE.

Con base en lo anteriormente expuesto nos hemos organizado en nombre de miles de maestros y comunidades campesinas del país, para presentar en próximos meses la solicitud formal a la Secretaría de Educación Pública federal como del estado de Hidalgo; a las cámaras de diputados federal y estatal la inmediata reapertura de la Escuela Normal “Luis Villarreal” del Mexe, la recuperación de su sistema de internado, su carácter nacional, así como la implementación de un moderno plan de estudios que revitalice la educación rural de nuestro país pertinente con las condiciones socioculturales de la niñez del campo mexicano.

Para el efecto, los egresados de las escuelas normales rurales del país, expresamos nuestra voluntad para desarrollar los trabajos necesarios así como la implementación de una amplia convocatoria nacional a todos los sectores tendientes al resurgimiento de la Escuela Normal Rural “Luis Villarreal” del Mexe.

Así mismo desde este encuentro exigimos el respeto y fortalecimiento de las escuelas normales rurales del país; la liberación inmediata de sus presos políticos, la presentación con vida de los 43 normalistas de Ayotzinapa, Guerrero, la liberación de los presos políticos de la CNTE.

Para el efecto de los trabajos tendientes a lograr la reapertura de la Normal Rural del Mexe, este encuentro acuerda la creación de Comités promotores en todo el país; el desarrollo de una campaña de difusión nacional que involucre a diversas organizaciones sociales, políticas y académicas, así como la realización del 4º Encuentro Nacional de egresados de normales rurales por la reapertura del Mexe el Sábado 30 de enero a partir de las 10 am. en las instalaciones de esta escuela.

Llamamos a los egresados de las escuelas normales rurales, con énfasis a los egresados de la Normal Rural “Luis Villarreal” del Mexe, a las organizaciones sociales, estudiantiles, sindicales, campesinas, al magisterio nacional, a los padres de familia a respaldar esta demanda, a desarrollar toda una intensa campaña en las redes sociales y a generar los comités promotores en los estados para presentar lo más pronto posible la petición de reapertura a la Secretaría de Educación Pública y a los Congresos Federal y del estado de Hidalgo.

ATENTAMENTE, EGRESADOS DE LAS SIGUIENTES ENTIDADES

Panotla Tlaxcala, Amilcingo Morelos, Tiripet[í]o Michoac[á]n, Mactumactzá Chiapas, Normal de Tianguistengo Hidalgo, Normal Superior de Hidalgo, UPN, Hidalgo, Universidad de Chapingo, UNAM, alumnos del Comité estudiantil de la Escuela Normal Rural de Tenería, estado de México, egresados de El Mexe, Hidalgo, de los estados de Chihuahua, Guanajuato, Estado de México, Veracruz, Distrito Federal, Oaxaca, Tlaxcala, Baja California, Querétaro y Morelos, así como organizaciones de la Instancia de Coordinación Nacional de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, Frente Popular Revolucionario, Federación de Jóvenes Comunistas y pobladores de diversas comunidades y municipios de la entidad.

Participantes en el 3er. Encuentro por la reapertura de El Mexe, Hgo.



Fuente: www.facebook.com/PORLAREAPERTURADELMEXE